

Peissl, Helmut; Sedlacek, Andrea; Eppensteiner, Barbara; Stenitzer, Carla
Kritische Medienkompetenz und Community Medien

Graz : CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien 2018, 59 S. - (Dossier erwachsenenbildung.at)



Quellenangabe/ Reference:

Peissl, Helmut; Sedlacek, Andrea; Eppensteiner, Barbara; Stenitzer, Carla: Kritische Medienkompetenz und Community Medien. Graz : CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien 2018, 59 S. - (Dossier erwachsenenbildung.at) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-168693 - DOI: 10.25656/01:16869

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-168693>

<https://doi.org/10.25656/01:16869>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Dossier

erwachsenenbildung.at



Kritische Medienkompetenz und Community Medien

Helmut Peissl, Andrea Sedlacek,
Barbara Eppensteiner und Carla Stenitzer
Oktober 2018



Dossier

erwachsenenbildung.at



Kritische Medienkompetenz und Community Medien

AutorInnen:

**Helmut Peissl, Andrea Sedlacek, Barbara Eppensteiner
und Carla Stenitzer**

Oktober 2018

Online verfügbar unter:

<https://erwachsenenbildung.at/themen/kritische-medienkompetenz>

Zitierhinweis:

Text: CC BY Helmut Peissl, Andrea Sedlacek, Barbara Eppensteiner und Carla Stenitzer (2018)

Inhaltsverzeichnis

01	Einleitung	01
02	Kritische Medienkompetenz Helmut Peissl	03
03	Medien und Sprachen - Medien in der mehrsprachigen Gesellschaft Andrea Sedlacek	22
04	Der nichtkommerzielle Rundfunk als Lernraum Helmut Peissl	30
05	Zugang und Praxis: Der offene Zugang zur Mediengestaltung im Nichtkommerziellen Rundfunk - am Beispiel der Radiofabrik in Salzburg und des Community-Fernsehens Okto in Wien Carla Stenitzer, Barbara Eppensteiner	40
06	Community Education - Beispiele gelungener Bildungs Kooperationen Helmut Peissl	48
07	Adressen von Freien Radios, Community TVs und Medienwerkstätten in Österreich	52
08	Literatur und weiterführende Links	54

Einleitung

Kritische Medienkompetenz und Community Medien

Medienkompetenz in der Erwachsenenbildung ist ein Thema, das in den vergangenen Jahren weitgehend vernachlässigt wurde. Angesichts der Rolle, die Medien für Lernende heute als Quelle von Informationen, als Mittel für soziale Interaktion und als wichtige Grundlage zur politischen Meinungsbildung einnehmen, ist dies nicht leicht verständlich. Mit der Diskussion um Effekte wie Filterblasen, die enorme Verbreitung von Falschmeldungen und von Hasssprache hat Medienkompetenz - oft unter den Begriffen der digitalen Kompetenz oder der Medien- und Informationskompetenz - vermehrt Beachtung in der bildungspolitischen Auseinandersetzung gewonnen. Nach wie vor liegt der Fokus in der Auseinandersetzung mit Medienkompetenz oder Medienbildung vornehmlich auf Bildungsangeboten für Kinder und Jugendliche. Dies bestätigte 2016 die EU-weite Analyse von Praktiken und Maßnahmen zur Förderung der Medienkompetenz der audiovisuellen Beobachtungsstelle des Europarates. Die AutorInnen kamen zum Schluss, dass nur in sehr wenigen Ländern Medienkompetenzangebote zu finden sind, die sich an Erwachsene richten.

Diese Lücke in der Auseinandersetzung zu schließen, bedarf längerfristiger Anstrengungen vieler AkteurInnen in der Erwachsenenbildung. Dieses Themendossier soll helfen, die Diskussion zu intensivieren und die Breite der Thematik bewusst zu machen. Wir sprechen in diesem Dossier bewusst von kritischer Medienkompetenz, um den politischen Aspekt herauszustreichen, der einer konsequenten Auseinandersetzung mit Medien und ihren Rollen für unser gesellschaftliches Zusammenleben innewohnt. Medienverhältnisse sind immer auch Machtverhältnisse und die Möglichkeiten zum Gestalten von Medieninhalten ändern sich in Abhängigkeit davon, bei welchem Medium jemand aktiv ist oder aktiv sein kann - ist das der öffentlich-rechtliche ORF, eine Boulevardzeitung oder ein Freies Radio? Wir reden im Zuge dieses Dossiers weniger von Rezeption als von Medienhandeln, da eine passive Rolle in Bezug

auf Medien - hier die RezipientInnen, dort die ProduzentInnen - spätestens seit den Studien in den 1970er-Jahren zur aktiven Rolle der RezipientInnen bei der Interpretation von Inhalten unangebracht sind. Mit der raschen Verbreitung von Smartphones und der Möglichkeit, nahezu immer und überall Inhalte empfangen und senden zu können, wurde Medienhandeln nicht nur interaktiv, sondern auch enorm beschleunigt. Allerdings kann mit dem Entstehen der populären, kommerziellen Social Media-Plattformen noch lange nicht von einer Demokratisierung der Medienverhältnisse gesprochen werden - eher schon von einer Kommerzialisierung der Partizipation. Die problematischen Begleiterscheinungen bleiben meist ausgeblendet oder finden nur in Fällen von grobem Datenmissbrauch, etwa im Fall von Cambridge Analytics, Eingang in die öffentliche Diskussion.

Ausgangspunkt dieses Themendossiers bildet die Auseinandersetzung mit der Mediatisierung der Alltagswelt und den Aspekten, mit denen sich kritische Medienkompetenz heute auseinandersetzen muss. In der Folge setzen wir uns mit einigen zentralen Problemen, Auswirkungen und Herausforderungen auseinander, die sich aufgrund des Medienwandels ergeben. Wir wollen ermuntern, sich in Lehr-/Lernsituationen vermehrt mit Fragen wie Filterblasen, Hasssprache, „Fake News“ und der Bedeutung von Privatsphäre auseinanderzusetzen.

In einem eigenen Kapitel setzen wir uns mit Sprachen in den Medien und einem Gegensatz auseinander: Medien sind vorwiegend einsprachig gestaltet, obwohl die Gesellschaft zunehmend von Mehrsprachigkeit gekennzeichnet ist.

Die nichtkommerziellen Freien Radios und Community TV-Sender bilden niederschwellige Lernräume, in denen sich Menschen weit mehr als Medienkompetenz aneignen können. Wie der Zugang zur Programmgestaltung und zu Workshopangeboten funktioniert, legen wir anhand der Praxis der Radiofabrik in Salzburg und des Community TV-Senders Okto in Wien dar. Am Beispiel einiger Kooperationsprojekte von nichtkommerziellen Radios

mit Organisationen der Erwachsenenbildung kann gezeigt werden, wie die Sender zur eigenständigen Regionalentwicklung und zu Community Development beitragen und welche neuen Perspektiven sich aus solchen Kooperationen auch für traditionelle Bildungsanbieter ergeben. Auch wenn sich viele Beispiele in diesem Dossier auf die Situation in Österreich bzw. im deutschsprachigen Raum beziehen, haben wir uns bemüht, an vielen Stellen auch die europäische und internationale Auseinandersetzung einzubeziehen.

Mit diesem Themendossier soll ein erster Einblick darin gegeben werden, mit welchen Themenschwerpunkten sich Bildungsangebote der Erwachsenenbildung aus der Perspektive kritischer Medienkompetenz heute vordringlich befassen sollten. Angesichts der Geschwindigkeit, mit der sich der Medienwandel heute vollzieht, sind es immer wieder andere Anwendungen und Plattformen, die für bestimmte soziale Gruppen Bedeutung haben. Dies sollte aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass zentrale Fragen bei der kritischen Auseinandersetzung mit Medien auch im digitalen Zeitalter ähnlich jenen sind, die sich auch schon vor der Entstehung des Internets gestellt haben.

Kritische Medienkompetenz

Helmut Peissl

Die Fähigkeit zum kritischen Medienhandeln gewinnt grundsätzlich an Bedeutung für Lernen, Demokratieverständnis und Gemeinschaftsentwicklung. Die Erwachsenenbildung ist gefordert, sich mit den Auswirkungen und Herausforderungen des Medienwandels infolge der Digitalisierung auseinanderzusetzen. Dieser Abschnitt bietet einen Überblick über zentrale Herausforderungen, die sich aufgrund des Medienwandels ergeben. Konzepte der Medienkompetenz werden ebenso vorgestellt wie aktuelle Phänomene, die im digitalen Zeitalter vermehrt auftreten.

Die Audiovisuelle Beobachtungsstelle des Europarates hat 2016 mit einer EU-weit durchgeführten [Studie zu Media Literacy-Projekten in Europa](#) aufgezeigt, dass sich Bildungsangebote zum Thema Medienkompetenz in fast allen Ländern fast nur an Kinder und Jugendliche wenden und sich nur in wenigen Fällen auch an Erwachsene richten. Das muss irritieren, da heute alle Generationen von Medienwandel und Mediatisierung bzw. den Auswirkungen dieser Entwicklungen auf die demokratischen Gesellschaften betroffen sind und gerade von Erwachsenen erwartet wird, dass sie selbst verantwortungsvoll handeln und Kinder und Jugendliche dabei unterstützen, Medien kompetent zu nutzen. Angesichts der aktuellen Auswirkungen von Phänomenen wie Filterblasen, „Fake News“, Hasssprache oder der technisch generierten Meinungsmache durch sogenannte BOTS und wie sich diese auf das Funktionieren unserer Gesellschaft auswirken, ist es dringend an der Zeit, kritische Medienkompetenz in der Erwachsenenbildung als Schlüsselkompetenz zu begreifen und die Basis für eine grundlegende Auseinandersetzung mit den Auswirkungen und Herausforderungen der Mediatisierung in der Erwachsenenbildung zu legen. Wenn technisch Mögliches als unvermeidlich oder wünschenswert kommuniziert

wird, ist Vorsicht angebracht. Technik ist nie neutral, sondern immer auch mit Ideologien oder wirtschaftlichen Interessen verbunden. Bürger sind zunehmend von Geräten und Anwendungen umgeben, die laufend Daten sammeln - meist mit dem Versprechen, Prozesse oder Angebote für die einzelnen NutzerInnen zu optimieren. Hinter Begriffen wie Big Data und Internet of Things verbergen sich sehr rentable Geschäftsmodelle. Daten sind der Rohstoff von morgen, meint etwa Jan Albrecht, der als Abgeordneter im EU-Parlament Berichterstatter für Datenschutz war und damit für wesentliche Grundlagen verantwortlich war, die 2016 zur [Datenschutzgrundverordnung](#) führten. Damit sich BürgerInnen nicht nur der Möglichkeiten, sondern auch der Gefahren und Widersprüchlichkeiten dieser Entwicklungen bewusst sind und überhaupt erst kompetent und fundiert entscheiden können, welche Angebote und Möglichkeiten sie wahrnehmen wollen und welche sie ablehnen, bedarf es einer breiten Auseinandersetzung mit Fragen der Datensouveränität und der Bedeutung der Privatsphäre. In diesem Themenfeld geht es um grundlegende demokratiepolitisch weitreichende Entwicklungen, mit denen sich die Erwachsenenbildung kritisch auseinandersetzen muss.

Kritische Medienkompetenz - Herausforderungen vor dem Hintergrund der Mediatisierung

Vor dem Hintergrund der Mediatisierung bildet die Fähigkeit zu kritischem [Medienhandeln](#) heute nicht nur eine wichtige Voraussetzung für die Handlungsermächtigung und die gesellschaftliche Teilhabe, sondern gewinnt zunehmend auch an grundsätzlicher Bedeutung für Lernen, Demokratieverständnis und Gemeinschaftsentwicklung. Medienhandeln meint hier den absichtsvollen Umgang von Menschen mit Medien und ihren Inhalten im Sinne von Rezipieren, Analysieren und Gestalten der Inhalte auf persönlich-individueller Ebene, sozialer Ebene und kulturell-gesellschaftlicher Ebene (Wagner 2011). Der britische Medienwissenschaftler Roger Silverstone (2008, S. 274) betont dabei den politischen Aspekt von Medienkompetenz, wenn er meint:

„... In diesem Zusammenhang wird die Herausbildung von Medienkompetenz zu einem politischen Projekt: Die mediale ‚Alphabetisierung‘ der Bürger ist eine Voraussetzung ihrer Partizipation an der Mediapolis, also der spätmodernen Gesellschaft überhaupt. Die Medien bilden den Rahmen unserer Alltagskultur, wer an dieser partizipieren, das heißt auch über sie mitentscheiden will, muss zur kritischen Analyse und Beurteilung der sozialen Dynamik und Bedeutung der Medien fähig sein. Er muss also vor allem über das wissen was die Medien verschweigen, was in ihnen nicht transparent gemacht wird, was ihnen stillschweigend zugrunde liegt und welche Folgen diese Bedingungen in moralischer Hinsicht haben. Er muss also mediale Vermittlungsprozesse als soziale und politische Prozesse durchschauen können. Staatsbürgerliche Bildung setzt im Medienzeitalter Medienkompetenz voraus.“

Aus der Perspektive emanzipatorischer Erwachsenenbildungsarbeit gewinnt somit das Erkennen, Analysieren und Reflektieren von individuellen, sozialen und gesellschaftlichen Auswirkungen der Mediatisierung auf unsere Lebenswelten grundlegende Relevanz. Lernende sollten befähigt werden, als aktive BürgerInnen ihre Interessen, Möglichkeiten sowie ihre Verantwortung zu erkennen, die sich aus der Mediatisierung ergeben, und gut informierte Entscheidungen in ihrem Medienhandeln treffen zu können. Diese Perspektive macht die kritische Reflexion zur Voraussetzung, um verantwortungsvoll auch funktionales Anwendungswissen an Lernende vermitteln zu können.

Mediatisierung

Unter dem Begriff Mediatisierung werden jene Veränderungen von Kultur und Gesellschaft diskutiert, die durch den Medienwandel entstehen oder verstärkt werden. Mediatisierung ist damit ein historischer Metaprozess, vergleichbar mit Globalisierung, Individualisierung oder Kommerzialisierung. Als frühere Formen der Mediatisierung können die Einführung des Buchdrucks, die Erfindung der Dampfmaschine oder die Elektrifizierung verstanden werden. Mit der Einführung des Internets basiert diese Entwicklung auf der Digitalisierung, Miniaturisierung und Vernetzung. Die enorme Verbreitung mobiler und konvergenter Endgeräte (z.B. Smartphones, Tablets u.ä.), die Funktionen vormals unterschiedlicher Geräte vereinen und zudem ortsunabhängig und mobil nutzbar machen, hat diese Entwicklung noch wesentlich beschleunigt. Grundlage der aktuellen Diskussion zur Mediatisierung ist so die Entgrenzung der Medien in mehrfacher Hinsicht: in Bezug auf Zeit, Raum, soziale Beziehungen, permanente und ortsunabhängige Verfügbarkeit, die Zunahme medienbezogener Kommunikationsformen, Konnektivität sowie in Bezug auf eine Veränderung der Wahrnehmung. Medienvermittelte und medienbezogene Kommunikation erzeugt mediatisierte Lebens- und Gesellschaftszusammenhänge. Diese Medienkultur (Hepp 2011) ist damit auch Grundlage für die Herausbildung neuer Gewohnheiten, Normen, Werte und Erwartungen in der Gesellschaft. Karmasin (2016, S. 13) hält dazu fest, dass die Zunahme der medienvermittelten Formen der Wahrnehmung von Wirklichkeit weitreichende Folgen hat. Wirklichkeit wird zwar nicht völlig beliebig konstruierbar, aber je nach politischen, sozialen und ethischen Standards der NutzerInnen dehnbar oder elastisch.

Im deutschsprachigen Raum haben sich besonders Friedrich Krotz (2015) und Andreas Hepp (2011) mit dem Konzept der Mediatisierung auseinandergesetzt, wobei es ihnen besonders darum geht, wie vor dem Hintergrund des Medienwandels zivilgesellschaftliche Prozesse im Sinne von Active Citizenship und Partizipation gestärkt werden können. Medienwandel sollte nicht zu einer Funktionalisierung menschlicher Kommunikation zu Datenmengen führen - sei es im Sinne kommerzieller Interessen oder staatlicher Überwachbarkeit.

Kritische Medienkompetenz in der Erwachsenenbildung

Paolo Freire betonte bereits die Bedeutung von dialogischem Lernen als emanzipatorische Methode, die die Hierarchie zwischen LehrerInnen und SchülerInnen auflösen soll. Einem ausgeglichenen Verhältnis zwischen Reflexion und Aktion und der lebensweltlichen Anbindung kam dabei eine besondere Rolle zu: *„In der problemformulierenden Bildung entwickeln die Menschen die Kraft, kritisch die Weise zu begreifen, in der sie in der Welt existieren, mit der und in der sie sich selbst vorfinden. Sie lernen die Welt nicht als statische Wirklichkeit, sondern als eine Wirklichkeit im Prozess (zu; Anm.) sehen, in der Umwandlung.“* (Freire 1991, S. 67)

Giroux und McLaren (1995) aktualisierten Freires Konzept und unterstrichen die wachsende Bedeutung und Notwendigkeit kritischer Pädagogik in einer Zeit des ungebremsen Neoliberalismus, der alle Lebens- und Gesellschaftsbereiche der Logik des Marktes und der Verwertbarkeit unterordnet. Sie plädieren dafür, Lernformen zu finden und zu fördern, die besonders geeignet sind, marginalisierte Gruppen zu unterstützen. Gerade in der mehrsprachigen, von Migration geprägten Gesellschaft sollten Menschen verstehen lernen, wie sich konflikthafte soziale Beziehungen in ihren Habitus eingeschrieben haben. Es geht ihnen dabei um das Finden und Stärken eines Selbstbewusstseins, das ein Erkennen der eigenen Subjektivität in der kapitalistischen Gesellschaft erst ermöglicht und so zur Voraussetzung für die Erweiterung der Handlungsfähigkeit (agency) wird (Winter 2004, S. 9). Der Erziehungswissenschaftler Heinz Moser bezieht sich in einem ähnlichen Sinn auf Freire, wenn er partizipative Videoarbeit als Medienpädagogik zur Alphabetisierung sieht, die es den beteiligten Personen ermöglicht, Bilderwelten kritisch zu dekonstruieren (Moser 2000, S. 225). Einen anderen Zugang zum Verständnis von Community Medien als Lernorte in mehrsprachigen Gesellschaften öffnet Douglas Kellner mit seinem Konzept einer kritischen Medienpädagogik. Kellner verweist dabei mit dem Begriff „multiple literacies“ auf die vielen verschiedenen Kompetenzen, die in den heutigen Kulturen und Gesellschaften gebraucht werden, um Zugang zu gesellschaftlicher Öffentlichkeit zu haben und um interpretieren, kritisieren und

teilhaben zu können (Kellner 2005, S. 283). Mit der Möglichkeit, Medieninhalte selbst zu gestalten und diese über das populäre Medium Radio oder TV zu verbreiten, wächst das Potenzial für die Entstehung von kritischen (Gegen-)Diskursen und die Befähigung der BürgerInnen zu weiterreichender demokratischer Beteiligung. Kellner verweist dabei explizit auf die Rolle kritischer Medienpädagogik, die BürgerInnen dazu ermächtigen kann, Botschaften, Ideologien und Werte in medialen Texten zu entschlüsseln, so der Manipulation zu entgehen und eigene Formen des Widerstandes zu entwickeln. Nach Kellner sollte eine kritische Medienpädagogik *„politisch engagierten Medienaktivismus initiieren und fördern, um alternative Formen von Kultur und Gegenöffentlichkeiten hervorzubringen, die von entscheidender Bedeutung für eine lebendige Demokratie sind“* (Kellner 1995, zitiert nach Winter 2006, S. 36). In Bezug auf interkulturelle Medienbildung hebt Moser (2006, S. 62 f.) die Bedeutung von Medieninhalten in den Sprachen der Migrationsgruppen hervor, welche die lokale Kultur vermitteln, mitprägen und weiterentwickeln.

Medienkompetenz in der Bildungswissenschaft

Im deutschsprachigen Raum war es vor allem der Erziehungswissenschaftler Dieter Baake (1997), der die Bedeutung der handlungsorientierten Medienpädagogik bei der Vermittlung von Medienkompetenz thematisiert hat. Er streicht dabei sowohl die Bedeutung der aktiven Mediengestaltung als auch die Rolle der sozialen Rahmung bei der Aneignung von Medienkompetenz heraus. Baake betrachtet Medienkompetenz als einen Bestandteil einer grundsätzlichen kommunikativen Kompetenz, die sich in vier Dimensionen gliedern lässt: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung.

Medienkritik:

„Kritisieren“ bedeutet ursprünglich „unterscheiden“ und zielt darauf, vorhandenes Wissen und Erfahrungen immer wieder reflektierend zu hinterfragen. Baake meint mit Medienkritik, dass das vorhandene Wissen über Medien stets hinterfragt, reflektiert und erweitert werden sollte. Um die Medienlandschaft zu analysieren, brauche es

dazu etwa das Hintergrundwissen, dass private Programme weitgehend werbefinanziert sind und dies auch Auswirkungen auf die Programminhalte haben kann. Nur mit dem nötigen Wissen können problematische Medienentwicklungen, wie die Medienkonzentration oder das Vernachlässigen bestimmter Themen, kritisch und differenziert betrachtet werden. Jeder Mensch sollte dabei sein Wissen auch auf sich selbst beziehen können und sein eigenes Medienhandeln kritisch reflektieren. Die Analyse der Medienentwicklungen und der reflexive Rückbezug auf das eigene Handeln können schließlich auch daraufhin abgestimmt werden, ob sie sozial verantwortlich sind. So erhält die Medienkritik auch eine ethische Dimension.

Medienkunde:

Damit ist das Wissen über heutige Medien und Mediensysteme gemeint, das vor allem zwei Aspekte umfasst:

Der **informative Aspekt** umfasst klassisches Wissen, wie: Was ist ein duales - bzw. triales - Rundfunksystem? Wie arbeiten Journalisten? Welche Programmgenres gibt es? Nach welchen Grundsätzen wähle ich meine Programmvorlieben aus? Wie kann ich einen Computer für meine Zwecke effektiv nutzen? Die **instrumentell-qualifikatorischen Aspekte** umfassen die Fähigkeit, die neuen Geräte auch bedienen zu können, dazu gehört etwa das Sich-Einarbeiten in die Handhabung einer Computer-Software, das Sich-Einloggen-Können in ein Netz, die Bedienung des Videorekorders und vieles mehr.

Mediennutzung:

Auch dieses kann in doppelter Weise ausdifferenziert werden: Es gibt eine **rezeptiv-anwendende** Unterdimension (Programm-Nutzungskompetenz). Auch Fernsehen ist eine Tätigkeit, weil das Gesehene verarbeitet werden muss und oft in das Bildungs- und Bilderrepertoire eingeht. Nicht nur das Lesen von Texten, auch das Sehen von Filmen fordert heute Rezeptionskompetenz. Hinzu kommt als zweite Unterdimension der Bereich des **auffordernden Anbietens**, des interaktiven Handelns: Vom Telebanking bis zum Teleshopping oder zum Telediskurs; vom Fotografieren bis zum Erstellen eines Videofilms in der Gruppe gibt es heute eine Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten, nicht nur

rezeptiv-wahrnehmend die Welt zu erfahren, sondern auch interaktiv tätig zu sein.

Mediengestaltung:

Hiermit ist gemeint, dass Medien sich ständig verändern, dies aber nicht nur in technischer Hinsicht (die neuen Welten von Cyberspace), sondern auch inhaltlich, indem die Software die Möglichkeit bietet, neue Inhalte gestaltend einzubringen etc. Auch hier gibt es zwei Unterdimensionen: 1. die **innovative** (Veränderungen, Weiterentwicklung des Mediensystems innerhalb der angelegten Logik) und 2. die **kreative** (Betonung ästhetischer Varianten, das „Über-die-Grenzen-der-Kommunikationsroutine-hinaus-Gehen“, neue Gestaltungs- und Thematisierungsdimensionen). Hier kommt auch der Gedanke der Partizipationskompetenz zum Tragen: Wollen wir die so vielfach ausdifferenzierte Medienkompetenz (Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung, Mediengestaltung) nicht subjektiv-individualistisch verkürzen, müssten wir ein Gestaltungsziel auf überindividueller, eher gesellschaftlicher Ebene anvisieren, nämlich den Diskurs der Informationsgesellschaft. Ein solcher Diskurs würde alle wirtschaftlichen, technischen, sozialen, kulturellen, ethischen und ästhetischen Probleme umfassen, um so die „Medienkompetenz“ weiterzuentwickeln und integrativ auf das gesellschaftliche Leben zu beziehen.

Allgemein hält Baake fest, dass sich aufgrund des raschen technologischen Wandels Medienkompetenz nicht mit festgelegten Curricula und strikten didaktisch-methodischen Vorgaben umsetzen lässt, sondern am besten über Projektarbeit vermittelt werden kann (Baake 1997, S. 45 f.). Er stellt sein medienpädagogisches Konzept unter den Leitgedanken der Handlungsorientierung und betont die Bedeutung einer lebensweltlichen Ausrichtung. Projektarbeit soll dabei den pädagogischen Freiraum öffnen, der es ermöglicht, auf die Realitäten und Herausforderungen der Lernenden einzugehen (Baake 1997, S. 67).

Medienkompetenz weitergedacht

Baake entwickelte sein Konzept von Medienkompetenz in den 1980er- und 1990er-Jahren. Aus heutiger Perspektive muss aufgrund der Auswirkung der

Digitalisierung und Kommerzialisierung sowie der veränderten Nutzungsformen und der zentralen Rolle, die [Intermediäre](#) wie Facebook und Google einnehmen, sein Modell ergänzt werden. Fragen der Privatsphäre, Datensouveränität, Glaubwürdigkeit und Autorenschaft werden immer wichtiger, wie dies z.B. Paus-Hasebrink (2018) unterstreicht. Sie betont dabei auch, dass sich die Auseinandersetzung nicht auf Kinder und Jugendliche beschränken darf, sondern alle Generationen ansprechen muss. Die Verbindung von selbstständiger, reflektierter Mediengestaltung und kritischer Analyse von Medien sehen auch die HerausgeberInnen des Internationalen Handbuchs zu Media Literacy Education (De Abreu et al. 2017) als größte Herausforderung. Dieser Zugang soll von den lebensweltlichen Erfahrungen der Lernenden ausgehen und sie anleiten ihr eigenes Medienhandeln kritisch zu reflektieren.

Vermittlung von Medienkompetenz als generationenübergreifende Herausforderung zu betrachten wird mittlerweile auch auf Europäischer Ebene erkannt und etwa in der Empfehlung des Europarates zu [„media pluralism and media ownership transparency“](#) (Europarat 2018a) deutlich unterstrichen.

Das Encoding/Decoding-Modell als Zugang zu kritischem Medienverständnis

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der lebensweltlichen Aneignung von Medieninhalten und der aktiven Rolle der NutzerInnen bei der Rezeption kommt Stuart Hall eine besondere Bedeutung zu. Mit seinem Kommunikationsmodell Encoding/Decoding (siehe Abbildung 1) öffnete er einen neuen Zugang zum Verständnis von Medienkommunikation (vgl. Krotz 2009).

Hall stellte bereits in den 1970er-Jahren die vorherrschenden Modelle der Massenkommunikation infrage und betonte die aktive Rolle der NutzerInnen und ihr Potenzial, idente Medieninhalte durchaus unterschiedlich zu lesen. Sowohl beim Codieren, also dem Erstellen von Medieninhalten, als auch beim Decodieren dieser Medieninhalte spielen der Wissensrahmen, die Machtverhältnisse und die technischen Möglichkeiten eine große Rolle. Hall unterscheidet dabei drei Lesarten:

Bei der **dominant-hegemonialen Lesart** werden Medieninhalte von den NutzerInnen so interpretiert, wie es von den ProduzentInnen der Inhalte gewünscht ist. Bei der **oppositionellen Lesart** werden Inhalte grundsätzlich widerspenstig oder eigensinnig interpretiert, z.B. weil sich die NutzerInnen der grundsätzlich anderen Position der ProduzentInnen bewusst sind. Als Zwischenform nennt Hall die **ausgehandelte Lesart**, bei der die Interpretation der NutzerInnen zwischen der dominant-hegemonialen und der oppositionellen Lesart liegt. Krotz (2009, S. 215) übernimmt Halls Überlegungen und deren Auswirkungen für sein Verständnis von Kommunikation, wenn er meint:

„Will man kommunizieren, ganz gleich, ob als Individuum, Rundfunkveranstalterin bzw. Veranstalter oder Filmproduzierender, ganz gleich, ob man sich mit Worten oder Gesten ausdrückt oder beispielsweise als Rundfunkveranstalter auf technische Systeme zurückgreift, so muss man, was man ausdrücken will, codieren, also in einen Zeichencode und nach dessen Regeln verpacken. Und wer Kommunikation verstehen will, muss die Zeichen, die sie oder er als sinnvoll und gemeint versteht, decodieren, also in die selbst gewählten und akzeptierten Kontexte setzen, und kann sie sich nur so aneignen, wie die folgende Abbildung des Encoding/Decoding-Modells zeigt“

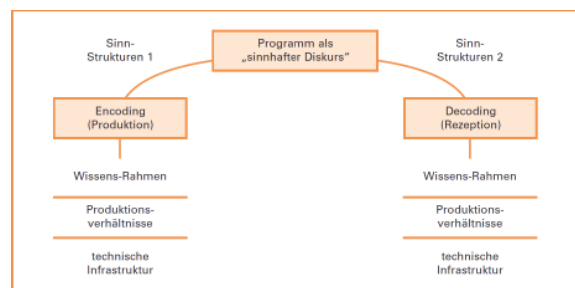


Abbildung 1: Encoding/Decoding-Modell nach Hall (Quelle: Krotz 2009, S. 216)

Auch wenn Hall sein Modell in einer Zeit vor dem Internet entwickelt hat, ermöglicht es auf einfache Weise, die Bedeutung eigenständiger Medienproduktion als wichtige Voraussetzung für die Vermittlung von Medienkompetenz zu erklären. Zum kritischen Lesen oder Interpretieren von Medieninhalten ist die Kenntnis über die jeweiligen Produktionsverhältnisse, unter denen sie entstehen, von großer Bedeutung. Menschen, die sich nicht speziell mit den Bedingungen von Medienproduktion und ihren Kontexten auseinan-

dersetzen, fällt es vermutlich schwer, den Einfluss der Produktionsverhältnisse auf das Programm zu verstehen.

Durch die Einnahme der Rolle als ProduzentInnen von Inhalten (z.B. im Freien Radio oder Community TV) öffnen sich den AkteurInnen neue Zugänge, um diese Bedingtheit der Inhalte zu erkennen und kritisch hinterfragen zu können - eine wichtige Grundlage für kritische Medienkompetenz und eigenständige Meinungsbildung. Auch hier muss betont werden, dass selbstständige Medienproduktion stets mit kritischer Reflexion Hand in Hand gehen sollte.

Vom Monopol zum trialen Mediensystem

Die ökonomischen Voraussetzungen und die Interessen der ProduzentInnen haben Einfluss auf die einzelnen Inhalte, aber auch auf die generelle Ausrichtung von Medien. Auch wenn sich Interessen von Medienunternehmen selten ganz trennscharf unterscheiden lassen, ist zum Verständnis der ökonomischen und konstituierenden Voraussetzungen von Medien die Unterscheidung nach kommerziell strukturierten Medien, öffentlich-rechtlich orientierten und nicht-kommerziell konstituierten Medien hilfreich. Am deutlichsten lässt sich das anhand des Rundfunksystems darstellen. Johanna Dorer (2004) hat dazu folgende Matrix erarbeitet (siehe Abbildung 2).

	Kommerzieller Rundfunk	Öffentlich-rechtlicher Rundfunk	Nichtkommerzieller Rundfunk
Normensystem	Ökonomie	Publizistik	Zivilgesellschaftliche Kultur und Publizistik
Eigentum	Privat	Öffentlich-rechtlich	Gemeinnützig, genossenschaftlich
Organisationszweck	Gewinnmaximierung	Erfüllung einer öffentlichen Aufgabe	Partizipation, Emanzipation und Empowerment durch offenen Zugang für alle
Normative Zielsetzung	Individuelle Nutzenmaximierung bei KonsumentInnen; Gewinnmaximierung beim Anbieter	Gesellschaftliche Nutzenmaximierung (z.B. Qualifizierung im Meinungsbildungsprozess)	Gesellschaftliche Nutzenmaximierung durch Partizipation und Empowerment marginalisierter sozialer Gruppen
Versorgungsgrad	Begrenzt durch einzelwirtschaftliche Rentabilitätskalküle	Theoretisch: Vollversorgung als Teil der öffentlichen Aufgabe; Praktisch: Vernachlässigung bestimmter Publikumssegmente	Begrenzt durch Bevorzugung sozial benachteiligter Gruppen und progressiver Subkulturen (i.S. Rolf Schwendters)
Wirtschaftsverständnis	Liberale Marktwirtschaft	Soziale Marktwirtschaft, Wohlfahrtsstaat	Alternative Ökonomie
Finanzierung	Markt (Werbung)	Kollektivform (Gebühren) und Markt (Werbung)	Mischfinanzierung ohne Werbung (staatliche Subventionen, Radiofonds, freiwillige Gebühren, „Selbstaussbeutung“ u.a.)
AdressatInnen	KonsumentInnen	BürgerInnen, KonsumentInnen	Zivilgesellschaft und BürgerInnen
Programm	Reichweiten- und werbemarktorientiert	Reichweiten- und werbemarktorientiert; „Programm für alle“, gesetzlicher Bildungs-, Kultur-, Informations- und Unterhaltungsauftrag	Minderheitenorientiert; für gesellschaftlich marginalisierte Gruppen, lokale Communities, MigrantInnen und „Nicht“-StaatsbürgerInnen
Vielfaltssicherung	Außenpluralismus	Binnenpluralismus	Außen- und Binnenpluralismus
Demokratieverständnis	Liberale Demokratie	Repräsentative Demokratie	Direkte/radikale Demokratie
vermitteltes Gesellschaftsbild	Hegemoniale Darstellung/Konstruktion von Konsum- und Leistungsgesellschaft	Hegemoniale Darstellung/Konstruktion von Welt und Nation(en)	Gegenhegemoniale Darstellung/Konstruktion von Welt
gesamtgemeinschaftliche Auswirkung	Ökonomisierung aller Lebensbereiche	Beitrag zur Produktion von gesellschaftlichem Konsens (i.S. Stuart Halls, Noam Chomskys)	Kritik- und Frühwarnsystem für soziale gesellschaftliche Probleme
gesellschaftlicher Nutzen	Gering; größere Programmmöglichkeit für werblich interessante Zielgruppe	Öffentliche Aufgabe und Grundversorgung für weite Teile der Bevölkerung	Publizistische Ergänzungsfunktion für nicht erfüllten öffentlich-rechtlichen Auftrag d. öffentlich-rechtlichen Rundfunks

Abbildung 2: Typen von Medienorganisation des trialen Rundfunksystems nach Dorer (Grafik: CONEDU 2018, auf <https://erwachsenenbildung.at>, auf Basis von Dorer 2004, S. 12)

Anhand dieser Matrix ist leicht zu erkennen, dass die Form der Finanzierung einen wesentlichen Einfluss auf die gesellschaftliche Funktion des jeweiligen Mediensektors hat. In fast allen Ländern Europas sind diese unterschiedlichen - hier idealtypisch dargestellten - Sektoren zu finden. Die öffentlichen Sender nahmen meist in den 1920er-Jahren ihren Betrieb auf, sind öffentlich finanziert, wenden sich an ein breites Publikum und sind mit der Vorstellung „informierter BürgerInnen“ vor allem einem repräsentativen Demokratiemodell verpflichtet. Kommerzielle Sender starteten vor allem ab den späten 1970er-Jahren (in Österreich erst ab 1995) mit dem Anliegen, Rundfunk als gewinnbringendes Geschäft zu betreiben. Die bisher aufwändige Programmproduktion bei öffentlich-rechtlichen Sendern wich im kommerziellen Kontext eher leicht und billig zu produzierenden Formaten. Aus anfänglich lokalen oder regionalen Sendern wurden meist rasch Senderketten, die niedrige Produktionskosten mit der Erreichung möglichst vieler NutzerInnen verbinden sollten. Das entspricht dem nachvollziehbaren Anliegen, Werbezeiten möglichst teuer verkaufen zu können. Auch öffentlich-rechtliche Sender, die sich teilweise aus Werbung finanzieren, können sich dieser Logik nur schwer entziehen.

Nichtkommerzielle Sender oder Community Medien entstanden ab Anfang der 1980er-Jahre, vorerst mit dem Ziel, „Gegenöffentlichkeiten“ zu konstituieren. Die meist lokal orientierten Community Radio- und TV-Sender hatten fast immer die Beteiligung der lokalen BürgerInnen an der Medienproduktion und damit am öffentlichen Diskurs zum Ziel. Damit bedienen sie die Bedürfnisse von Menschen mit einem partizipativen Verständnis von Demokratie, wie dies etwa Beaufort und Seethaler (2016, S. 56) in ihrer Auseinandersetzung mit den aktuellen Anforderungen an den Rundfunkjournalismus hervorheben. Neben dem Angebot zur aktiven Mediengestaltung bieten Community Sender auch Aus- und Weiterbildung und einen organisatorisch-redaktionellen Rahmen im lokalen Kontext, angebunden an die Lebenswelt der Beteiligten. Die Beteiligten sollen auch in den Organisations- und Entscheidungsstrukturen vertreten sein. Mit dem Anliegen, unterrepräsentierten Gruppen Zugang zur Öffentlichkeit zu ermöglichen und die gesellschaftliche Vielfalt z.B. hinsichtlich Sprache, Kultur und sozialer Stellung abzubilden, tragen sie wesentlich zur Medienvielfalt

bei. Damit verbunden ist auch ihre Rolle als Räume der Begegnung und des Lernens, die soziale Integration und interkulturellen Dialog fördern. Diese Bedeutung wird unter anderem in Dokumenten des Europarates mehrfach unterstrichen (Europarat 2009; 2018a).

Gerade diese Aspekte machen den Unterschied zu den heute omnipräsenten kommerziell orientierten „Mitmachmedien“ wie Facebook oder YouTube deutlich. Angesichts der an anderer Stelle diskutierten Effekte und Herausforderungen wie Filterblasen, Echokammern, Hate Speech und der Verbreitung böswilliger oder erfundener Inhalte sind Kompetenzen, wie sie sich Beteiligte in Community Medien aneignen können, immer wichtiger. Diese Kompetenzen decken sich auch weitgehend mit jenen, die Bernhard Pörksen (2018) einfordert, wenn er seine Vorstellung einer redaktionellen Gesellschaft diskutiert.

Von der Medienrezeption zum Medienhandeln

Auch mit dem Begriff „[Medienhandeln](#)“ wird die aktive Rolle der MediennutzerInnen betont, die ihnen heute aber nicht nur als RezipientInnen, sondern stets auch als ProduzentInnen zukommt (Wagner 2011). Medienhandeln legt den Fokus auf die Kommunikationspraktiken im Alltag und wird als Teil lebensweltlicher Routinen und Zeitstrukturen des Alltags, eingebunden in soziale und kollektive Prozesse, verstanden. Medien sind Gegenstände des täglichen Gebrauchs, sie vermitteln Sichtweisen und Orientierungen, sie ermöglichen es, sich zu anderen in Beziehung zu setzen und sie ermöglichen individuelles und kollektives Handeln.

Aus der Sicht der Medienpädagogik werden die Auswirkungen des aktuellen Wandels der Medienkonvergenz, welcher zu einer zunehmenden Mediatisierung der Lebenswelt führt, auf die Sozialisation von Heranwachsenden und deren Handlungs- und Partizipationsmöglichkeiten in der Gesellschaft betrachtet. Medienhandeln wird dabei als soziales Handeln gesehen, das auf drei Ebenen der Auseinandersetzung des Subjekts mit seiner Umwelt verankert ist: der persönlich-individuellen Ebene, der sozialen Ebene und der kulturell-gesellschaftlichen Ebene.

Medienhandeln eröffnet für die Menschen unterschiedliche Räume (Wagner 2011, S. 68):

„- [...] „persönliche“ Räume entstehen, z. B. über parasoziale Interaktion bei der Aneignung von Inhalten.

- Thematische Räume bieten Platz für die Auseinandersetzung mit den eigenen Interessen, sei es mit Sport oder politischen Themen oder mit medialen Vorlieben wie Computerspielen oder Filmen.
- Soziale Räume entstehen vor allem über die Interaktion mit der Peergroup, z. B. in Communitys.
- Kulturelle und gesellschaftliche Räume werden ebenso gestaltet, z. B. wenn über kulturelle Symbole die eigene Herkunft thematisiert wird oder wenn in Gruppen politische Themen diskutiert werden.“

Diese Räume sind nicht trennscharf voneinander abzugrenzen, sie verändern ihren Charakter je nach Kontext und den involvierten Individuen. Um sich online selbstständig bewegen und orientieren zu können, kommt der Interpretation medialer Symbolwelten heute eine noch größere Rolle zu als zu den Zeiten massenmedialer Kommunikation, in denen massenmediale Inhalte von den Nutzenden selbst nur sehr beschränkt produziert, weiterverarbeitet und weiterverbreitet werden konnten.

Medienrepertoires

Der Einfluss unterschiedlicher Medien wurde seit den 1950er-Jahren, getrieben durch die kommerziellen Interessen der Werbeindustrie und der Medienunternehmen, über Reichweiterehebungen gemessen. Diese Messungen, wie sie für Zeitungen, Radio- oder Fernsehprogramme regelmäßig durchgeführt werden, bilden über den „[Tausenderkontaktpreis](#)“ die Grundlage der Preisgestaltung für Anzeigen und Werbepreise. Diese Erhebungen haben aber immer weniger Aussagekraft darüber, wie viel Einfluss einzelne Medien auf die Meinungsbildung oder gar das politische Handeln der Menschen haben. Die Qualität der Nutzung kann kaum erhoben werden.

Medienwissenschaftler wie Uwe Hasebrink ([Hasebrink/Schmidt 2013](#); Hasebrink 2014) vertreten die Position, dass heute die Reichweiten einzelner Medien und damit die Frage: „wie viele (und welche) Nutzer erreicht ein bestimmtes Medienangebot?“ nur mehr wenig Aussagekraft darüber haben, wie Menschen Medien im Sinne der Meinungsbildung nutzen. Mit der Frage nach dem Medienrepertoire stellt er das Zusammenspiel unterschiedlicher Medienangebote in Hinblick auf unterschiedliche Bedürfnisse in den Mittelpunkt. Auszugehen

ist dabei von vier grundlegenden Formen bzw. Bedürfnissen, Medien zu nutzen: 1. ungerichtete Informationsbedürfnisse, 2. thematische Interessen, 3. gruppenbezogene Bedürfnisse und 4. konkrete Problemlösungsbedürfnisse (siehe Abbildung 3).



Abbildung 3: Ebenen von Informationsbedürfnissen (Grafik: CONEDU 2018, auf <https://erwachsenenbildung.at>, auf Basis von Hasebrink/Domeyer 2010)

Stand bis zu den 1980er-Jahren noch ein eher allgemeines, ungerichtetes Informationsbedürfnis im Vordergrund, orientierte sich in den 1990er-Jahren das Interesse der NutzerInnen verstärkt an spezifischen Themen. Heute wird die Nutzung vor allem von Bedürfnissen individueller und gruppenspezifischer Problemlösungen bestimmt. Gleichzeitig hat zum einen die Unterhaltungsorientierung weiter zugenommen und ist die gesellschaftliche Anerkennung traditioneller Medien eher gesunken, zum anderen steigen die Ansprüche an Partizipationsmöglichkeiten, was sich etwa im enormen Erfolg von Plattformen wie Facebook oder Twitter manifestiert. Ganz allgemein lässt sich sagen, dass je größer und vielfältiger das Medienmenü (das heißt, die unterschiedlichen, individuell genutzten Medien eines Menschen) ist, desto eher sich ein Bürger oder eine Bürgerin in politische Debatten im Internet einbringt, und je vertrauter die Person mit dem Netz ist, desto eher engagiert sie sich dort auch politisch.

Kompetenz zur kritischen Medienanalyse

Medienpädagogen und Kommunikationswissenschaftler wie Len Masterman (1985), Dieter Baake (1997) oder Douglas Kellner und Jeff Share (2007) plädieren seit langem für die Verankerung von kri-

tischer Medienkompetenz in Bildungsangeboten für Menschen aller Altersstufen. Eine Forderung, die der Europarat 2018 in einer bereits oben erwähnten Resolution (Europarat 2018a) erneuert hat. Auf globaler Ebene vertritt die UNESCO (2013, S. 17) das Konzept der Media and Information Literacy (MIL) mit dem Anspruch dass:

„A media- and information-literate person must not only be a consumer of information and media content, but also a responsible information seeker, knowledge creator and innovator, who is able to take advantage of a diverse range of information and communication tools and media. MIL is defined as a set of competencies that empowers citizens to access, retrieve, understand, evaluate and use, create, as well as share information and media content in all formats, using various tools, in a critical, ethical and effective way, in order to participate and engage in personal, professional and societal activities.“

Auch wenn heute aufgrund der allgegenwärtigen Auswirkungen der Digitalisierung - nicht nur im Medienbereich - oft über „digitale Kompetenzen“ gesprochen wird, ist es wichtig im Blick zu behalten, dass sich zentrale Fragen bei der Analyse von Medien nicht verändert haben. Robert Ferguson (2008) schlägt in Anlehnung an die „Lasswellformel“ (who says what in which channel with what intended effect) folgende Fragen vor:

- Who? - a person, an organization, a party, a business?
- Says what? - is it a message of love, of hate, of conciliation, of commercial import, of authority or what?
- In which semiotic register? - are we being cajoled, seduced, harangued, harassed, rationally engaged, patronized, or what?
- In which channel? - and who owns it?
- With which specific discourse? - can we recognize a discourse when we see one, and are we aware that discourses do not only describe topics, they also structure them?
- With what intended effect? - and how would we know? And what are we, as citizens of a democracy, going to do about?

Diese Fragestellungen lassen sich weitgehend auch auf die Herausforderungen übertragen, mit denen wir als aktive BürgerInnen in der digitalen (Me-

dien-)Ökonomie mit ihren großen Plattformen wie Facebook, YouTube, Twitter u.a. konfrontiert sind. Mit der fortschreitenden Konvergenz von Medieninhalten und -plattformen und besonders mit der Zunahme der Nutzung von kommerziell motivierten Social Media-Plattformen kommt den Bereichen Privacy, Datenbewusstsein und Datensouveränität immer größere Bedeutung zu. Die Mediatisierung stellt Verantwortliche in der Erwachsenenbildung vor neue Herausforderungen bei der Vermittlung kritischer Medienkompetenz, die sich aus dieser Entwicklung ergeben. Medienwandel ist heute vor allem verbunden mit steter Veränderung und Widersprüchlichkeiten, zwischen neuen Chancen und Möglichkeiten für aktive NutzerInnen aber auch neuen Risiken der sozialen Kontrolle, Überwachung und ökonomischen Ausbeutung in der digitalen Ökonomie.

Herausforderungen für Informationsvielfalt, Meinungsbildung und gesellschaftlicher Teilhabe

Im Folgenden sollen einige aktuelle Phänomene wie Filterblasen, „Fake News“, Hasssprache oder Big Data definiert und diskutiert werden. Zur Frage wie sich diese Aspekte auf Prozesse der Meinungsbildung und damit das Funktionieren unserer Demokratie auswirken gibt es teilweise widersprüchliche Einschätzungen und Befunde.

Filterblase

Der Begriff Filterblase wurde 2011 vom Internetaktivisten Eli Pariser (2011) mit seinem gleichnamigen Buch „Filter Bubble. Wie wir im Internet entmündigt werden“ geprägt. Er argumentiert darin, dass durch die Optimierung der Algorithmen der großen Internetfirmen auf die jeweiligen persönlichen Vorlieben der NutzerInnen Filterblasen entstehen und die NutzerInnen nicht mehr mit Informationen konfrontiert werden, die ihre Weltsicht herausfordern oder erweitern könnten. Dieser Effekt wirkt sich bei der Nutzung unterschiedlicher Dienste aus - seien es über Facebook vermittelte Nachrichten oder von Google angezeigte Suchresultate - die jeweils auf persönliche Vorlieben hin angepasst werden. Laut Pariser entstehe die Filterblase, weil Suchmaschinen wie Google mit der personalisierten Suche ab

2009 oder Social Media Plattformen wie Facebook versuchen, algorithmisch vorauszusagen, welche Informationen einzelne BenutzerInnen jeweils auffinden möchten. Diese automatisierten Auswahlentscheidungen basieren auf den verfügbaren persönlichen Informationen über die BenutzerInnen und umfassen Daten zum Standort (über IP-Adresse), zum verwendeten Gerät, zum verwendeten Browser, zur Suchgeschichte und zum Klickverhalten. Daraus resultiert laut Pariser eine Isolation gegenüber Informationen, die nicht dem Standpunkt des Benutzers oder der Benutzerin entsprechen. Pariser analysiert anhand seines eigenen Nutzungsverhaltens, dass es den NutzerInnen auf Social Media-Plattformen wie Facebook schwer gemacht wird, an Informationen zu kommen, die nicht zu den persönlichen Vorlieben passen. Dafür sorgen zuverlässig die Auswahlalgorithmen der jeweiligen Plattform.

Wie viel Einfluss dieser Effekt tatsächlich hat, wird in Fachkreisen kontrovers diskutiert, er ist aber nicht zu verleugnen. Verstärkt wird diese Einengung durch das häufig zu beobachtende Suchverhalten, bei dem sich die NutzerInnen mit den jeweils ersten Suchergebnissen zufriedengeben. Um dem entgegenzuwirken, sollten UserInnen einerseits die wichtigsten Rechercheregeln beherrschen und andererseits imstande sein zu erkennen, was „echte“ und was „gekaufte“ Ergebnisse sind. Denn es gibt sowohl bei Suchmaschinen als auch bei Social Media-Plattformen Anzeigen, für deren bevorzugte Platzierung die Seitenbetreiber bezahlen. Sie sind also eigentlich Werbung. Sich dieser oft gut versteckten Werbeformen bewusst zu sein und Inhalte dementsprechend einzuschätzen, kann dabei helfen, derartige Verzerrungen zu verringern.

Die UNESCO (2018) spricht im Rahmen ihres Berichts [World Trends in Freedom of Expression and Media Development 2017](#) von „polarisierter Vielfalt“ (polarized pluralism), weil einerseits die Menge verfügbarer Informationen enorm wächst, aber andererseits die Menschen abhängig von ihren Interessen und Gruppenzugehörigkeiten nur auf eine spezifische Auswahl zugreifen.

Zur Auseinandersetzung mit der Auswirkung der Algorithmen von Suchmaschinen ist es für Lernende sinnvoll sich mit unterschiedlichen Suchmaschinen auseinanderzusetzen und die Ergebnisse, aber auch

die Form der Anzeige zu vergleichen. Suchmaschinen wie [StartPage](#) oder [DuckDuckGo](#) greifen auch auf Google zurück, verhindern aber, dass persönliche Daten und damit auch die eigene Suchgeschichte an Google übermittelt werden. Zudem werden zu den Suchergebnissen direkte Links zu den jeweiligen Inhalten angezeigt und nicht „Google-Links“, die bei jeder Nutzung nochmals Userdaten an Google liefern.

Echokammer-Effekt

Dass Menschen gerne Medien und Inhalte nutzen, die sie in ihrer Meinung bestätigen, ist nicht neu. Durch die Vermittlung von Inhalten über „[Intermediäre](#)“ wie Facebook, Twitter und Google (Plattformen, die keine eigenen Inhalte erstellen, heute aber zentrale Vermittler von Inhalten an die UserInnen sind) gewinnt diese Logik aber eine beunruhigende Beschleunigung und Ausweitung. Aus ihrem ökonomischen Interesse haben die Algorithmen der Plattformen die Aufgabe, primär Inhalte anzuzeigen, die für möglichst viele Interaktionen (Clicks) sorgen. Es ist also auch der kommerzielle Charakter der Intermediären, der den Echokammer-Effekt verstärkt und Nachrichten innerhalb jener Gruppen, die ohnehin einer bestimmten Meinung oder politischen Richtung anhängen, kursieren lässt. Inhalte mit kontroversen Positionen zum selben Thema erreichen die UserInnen kaum und wenn, werden sie von ihnen kaum oder gar nicht mehr wahrgenommen. Das wiederum hat mit psychologischen Aspekten zu tun, die Zygmunt Bauman (2017) in der aktuellen Tendenz zur Tribalisierung begründet sieht. Als Reaktion auf die soziale Verunsicherung, die aufgrund der Globalisierung und zunehmenden Undurchschaubarkeit der Welt durch die Auswirkungen der neoliberalen Ideologie entsteht, wird Sicherheit wieder vermehrt in vertrauten Strukturen gesucht. Als Konsequenz dessen sind immer weniger Menschen bereit, sich mit divergierenden Meinungen zu konfrontieren oder auseinanderzusetzen. Baumann (2017, S. 67) sieht darin auch ein ganz grundsätzliches gesellschaftliches Problem: *„Sobald die Aufteilung in „uns“ und „sie“ einmal in dieser Form vorgenommen ist, kann es bei einer Begegnung mit dem Antagonisten nicht mehr um Verständigung, sondern nur noch darum gehen, neue Beweise dafür zu entdecken oder zu erfinden, dass ein Verständigungsversuch jeder Vernunft widerspricht und keinesfalls in Frage kommt.“*

Jennifer Edmond, die zu Digital Humanities forscht, sieht auch einen Zusammenhang zwischen der heute oft zwanghaften Vorstellung, alles Wahrnehmbare in digitale Informationen zu verwandeln, und der abnehmenden Fähigkeit zum Dialog. In einem Interview in [Der Standard](#) (Pumhösel 2018) meint sie:

„Als Menschen haben wir viele Arten, unsere Welt zu erschließen: durch Riechen, durch Berühren, durch Hören. Wenn immer mehr in digitale Information gepresst wird, lassen diese Fähigkeiten nach. Maschinelle Übersetzungen lassen einen kulturellen Aspekt von Sprache verlorengehen. Mark Zuckerberg glaubt, dass Kommunikation von Sprache zurückgehalten wird. Ich glaube, Sprache ist die Seele der Kommunikation.“ Und sie vergleicht das Informationsmenü mit der Idee ausgewogener gesunder Ernährung: „Auch bei Informationen braucht es eine ausgewogene Versorgung. Wir müssen nicht nur unseren eigenen Bias verstehen, sondern auch den Bias der Plattform, die wir nutzen. Wenn wir in unserem Newsfeed nur Meinungen haben, die uns bestätigen, bekommen wir das gute Gefühl, dass wir mit der Welt übereinstimmen. Die Grenzen der Filterblasen zu überwinden ist ein menschlicher, kein technologischer Prozess.“

Bisher gibt es zu diesen Effekten nur wenige aussagekräftige empirische Studien – eine Tatsache, die auch darin begründet ist, dass die Algorithmen von den Intermediären als Betriebsgeheimnisse gehütet werden. Das Massachusetts Institut of Technology (MIT) veröffentlichte 2018 die Ergebnisse einer großangelegten [Untersuchung](#) (vgl. Meyer 2018), bei der die Verbreitung und Wahrnehmung von 126.000 Geschichten von drei Millionen Twitter-NutzerInnen im Zeitraum von 10 Jahren analysiert wurden. Auf Grundlage der ausgewerteten Interaktionsmuster und Intensität kam das Forschungsteam zum Ergebnis, dass sich Falschmeldungen wesentlich rascher und weiter ausbreiteten als korrekte Inhalte. Die Richtigstellung oder Aufdeckung der Falschmeldungen hatte hingegen nur wenig Einfluss auf die Bereitschaft der Nutzer, ihre Meinung zu ändern.

Hate Speech

Die Begriffe Hate Speech oder Hasssprache werden heute meist mit aggressiver und diffamierender Sprache im Internet verbunden. Hasssprache ist aber

kein neues Phänomen und schöpft sein Potential meist aus dem gesellschaftlichen und politischen Klima und Umgang untereinander. Die Dynamik der digitalen Kommunikation beschleunigt und verdichtet die Verbreitung.

So stellte etwa schon der Sprachwissenschaftler Victor Klemperer (2010, S. 26), der das Naziregime nur mit Hilfe von Freunden überlebte, in seiner Schrift „LTI - Lingua Tertii Imperii - Sprache des ‚Dritten Reiches‘“ fest: *„Worte können sein wie winzige Arsendosen. Sie werden unbemerkt verschluckt, sie scheinen keine Wirkung zu tun, und nach einiger Zeit ist die Giftwirkung doch da.“*

Zur Definition von Hate Speech hält Sailer-Wlasits (2016) fest: *„Hasssprache bezieht sich auf miteinander verknüpfte Bedeutungsräume und umfasst auch solche sprachlichen Äußerungen, die ethnische, religiöse bzw. gesellschaftliche Minderheiten betreffen und von diesen als kränkend bzw. diffamierend aufgefasst werden können bzw. den Tatbestand der Verhetzung erfüllen.“* Auch Sailer-Wlasits betont den Zusammenhang von heute gängigen Begriffen mit solchen aus der NS-Sprache, etwa wenn aus dem Ausdruck „gesundes Volksempfinden“ heute der „gesunde Menschenverstand“ geworden ist. Aber auch für den Begriff „Überfremdung“ sieht er einen klaren Bezug zum rassistischen Vokabular des Faschismus. Eine andere Ausprägung von Hasssprache ist die sprachliche Aufrüstung in Politik und Medien, wenn aus dem „Schutz für Flüchtende“ der „Schutz vor Flüchtenden“ und in der Folge „Schutzmaßnahmen gegen Flüchtlinge“ werden.

Diese winzigen Arsendosen, wie Klemperer sie nennt, haben den politisch-gesellschaftlichen Diskurs an vielen Orten auch schon vor dem Entstehen von Social Media-Plattformen durchdrungen. So hat etwa in Kärnten die Hetze gegen die slowenische Sprachminderheit auch nach 1945 angehalten und in spezifischen Kontexten nie aufgehört.

Der Sprachwissenschaftler Bernd Matouschek beschäftigte sich 1999 in seiner Publikation „Böse Worte?“ mit Sprache und Diskriminierung (Matouschek 1999). Herausgegeben wurde der Band von Terezija Stoisits, die hier auch persönliche Erfahrungen einbringen konnte. War sie doch als Abgeordnete der Grünen laufend der Hasssprache – vor

allem von Seiten der FPÖ-Abgeordneten ausgesetzt. Judith Butler veröffentlichte 1997 „Hass spricht. Zur Politik des Performativen“, das erst 2006 auf Deutsch übersetzt wurde (Butler 2006). Hasssprache ist kein neues Phänomen. Die neuen Kommunikationsmöglichkeiten, einfach zugängliche Foren oder Social Media-Plattformen, beschleunigen und erleichtern die Verbreitung von Hasssprache und das Thema erfährt so auch eine stärkere Präsenz in der Öffentlichen Wahrnehmung.

Mit den Besonderheiten und Auswirkungen von Hass im Netz hat sich in Österreich vor allem die Journalistin Ingrid Brodnig (2016) intensiv beschäftigt. Sie weist dabei unter anderem auf den Hass Online-Enthemmungs-Effekt (nach John Suler) hin, der besagt, dass Anonymität und Unsichtbarkeit im digitalen Raum dazu führen, dass sich AkteurInnen sicherer und enthemmter fühlen als in anderen Kommunikationssituationen. Viele gehen auch davon aus, dass sie nicht identifizierbar sind. Ein weiterer Aspekt ist die Asynchronität, in der die Kommunikationsakte geschehen, ist es doch problemlos möglich, einen hasserfüllten Kommentar abzugeben, ohne die Reaktionen darauf erleben zu müssen. Brodnig nennt das „emotionale Fahrerflucht“ (Brodnig 2016, S. 14).

Die Enthemmtheit in der Kommunikation hat auch damit zu tun, dass das Gegenüber selten persönlich bekannt ist. Das führt zu Phantasievorstellungen, in denen alle Projektionen von Gegnerschaft oder unangenehmen Eigenschaften Platz haben. Die Trennung zwischen Online- und Offline-Charakter verleitet dazu, die Online-Kommunikation als Spiel ohne Konsequenz zu betrachten. Nicht zuletzt fehlt in Foren oder „sozialen Netzwerken“ oft eine Autorität in Form einer Moderation und hassvollen Äußerungen wird selten vehement begegnet.

Die rasante Verbreitung von emotionalisierenden Postings wird zudem durch die Logik sozialer Netzwerke verstärkt. Denn Postings mit mehr Interaktionen werden höher gereiht und bei mehr UserInnen angezeigt. Dadurch bekommen polarisierende Postings – etwa von populistischen PolitikerInnen – viel leichter mehr Aufmerksamkeit als sachliche Meldungen. Dass Facebook oder Google neuerdings bereit sind, Projekte zu unterstützen, die dem Hass im Netz entgegenzutreten, muss leider

als wenig wirksame Kosmetik identifiziert werden, lebt doch ihr Geschäftsmodell von der Maximierung der Interaktionen.

Im Kampf gegen dieses Phänomen ist es auch wichtig zu wissen, aus welchen Motivationen heraus hasserfüllte Inhalte ins Netz gestellt werden. Brodnig (2016, S. 75) unterscheidet etwa zwischen „Trollen“ und „Glaubenskriegern“ (siehe Abbildung 4) und betont, dass diesen jeweils unterschiedlich zu begegnen wäre. Denn auch wenn beide Gruppen mit rationalen Argumenten kaum zu erreichen sind, können Trolle immerhin ausgebremst werden, indem man ihnen die Aufmerksamkeit entzieht und ihre Provokationen ignoriert.

	Trolle	Glaubenskrieger
Empathie:	Niedrig	Niedrig
Motivation:	Schadenfreude	Gefühlte Bedrohung
Sieht sich selbst als...	Intellektuell überlegen	Heldenhaft
Ideologie:	Nichts ist heilig	Unbeirrbar Überzeugung
Ziel:	Menschen manipulieren	Menschen "wahrüteln"
Vorrangige Methode:	Provokation	Panikmache
Angriffspunkt:	Frustriert, wenn sich Gegenüber nicht provozieren lässt	Genau betrachtet nicht zur differenzierten Diskussion bereit

Abbildung 4: Trolle und Glaubenskrieger nach Brodnig (Grafik: CONEDU 2018, auf <https://erwachsenenbildung.at>, auf Basis von Brodnig 2016, S. 76)

Meinungsfreiheit vs. Schutz vor Hate Speech

Die Zunahme von Hass im Netz auf Facebook, Twitter und anderen Plattformen führte zu teilweise heftigen Diskussion um die Frage, welche Verantwortung die Intermediären für die Inhalte ihrer UserInnen haben. Wann sollten Inhalte gelöscht oder UserInnen blockiert werden? Besonders in Deutschland wurde diese Debatte sehr vehement geführt, weil dort die Intermediäre 2017 gesetzlich verpflichtet wurden, betroffene Inhalte zu löschen. Auch wenn diese Regelung auf den ersten Blick sinnvoll erscheint, steht sie im Widerspruch zum verfassungsrechtlich

gesicherten Recht auf Meinungsfreiheit, wie sie im Artikel 10 der [Europäischen Menschenrechtskonvention](#) verankert ist:

„(1) Jedermann hat Anspruch auf freie Meinungsäußerung. Dieses Recht schließt die Freiheit der Meinung und die Freiheit zum Empfang und zur Mitteilung von Nachrichten oder Ideen ohne Eingriffe öffentlicher Behörden und ohne Rücksicht auf Landesgrenzen ein. Dieser Artikel schließt nicht aus, dass die Staaten Rundfunk-, Lichtspiel- oder Fernsehunternehmen einem Genehmigungsverfahren unterwerfen.“

Dieses Recht darf zwar von den Staaten unter bestimmten Bedingungen eingeschränkt werden, etwa „... *im Interesse der nationalen Sicherheit, der territorialen Unversehrtheit oder der öffentlichen Sicherheit, der Aufrechterhaltung der Ordnung und der Verbrechensverhütung, des Schutzes der Gesundheit und der Moral* ...“, darüber muss in der Regel aber eine befugte Instanz des Rechtsstaates befinden und nicht private Unternehmen wie Facebook oder Google.

In Österreich gab es mehrere Verfahren gegen ForenbetreiberInnen und Intermediäre, um an die VerfasserInnen von Inhalten zu gelangen, die unter das Verbotsgesetz fallen oder Persönlichkeitsrechte verletzen. In den meisten Fällen wäre das juristische Vorgehen gegen Hasssprache aufgrund der bisherigen Rechtslage bereits möglich. Aber auch im Justizbereich hinkt der Wissensstand über die Dynamik der digitalen Kommunikation nach. Auch RichterInnen sind sich nicht über die weitreichenden Folgen für die Betroffenen bewusst und verankerte Rechte werden nicht ausreichend durchgesetzt.

Die Menschenrechtsorganisation Artikel 19 hat im Rahmen des Projekts [„Media Against Hate“](#) die rechtliche Situation und die Praxis in Deutschland, Italien, Österreich, Polen, Ungarn und UK analysiert und daraus eine Reihe von Empfehlungen für Politik, das Rechtswesen, Medienverantwortliche und JournalistInnen abgeleitet. Die AutorInnen plädieren für mehr Training und Weiterbildung im Justizapparat, um ein differenziertes Behandeln unterschiedlicher Formen diskriminierender Postings zu verankern. Von Hate Speech Betroffene sollten besser geschützt und Verantwortliche vermehrt zur Rechenschaft gezogen werden. Gleichzeitig sollten der öffentliche demokratische Diskurs und

das Recht auf Meinungsfreiheit aber nicht eingeschränkt werden. An Medien richtet sich explizit die Forderung, mehr unterschiedliche Stimmen aus der vielfältigen Gesellschaft zu Wort kommen zu lassen und interkulturellen Dialog zu fördern. Der [Bericht von Artikel 19](#) sowie [Beispiele für Trainings zu Begegnung von Hasssprache](#) finden sich auf der Projektseite von [Media against hate](#).

Desinformation und „Fake News“

Spätestens mit der US-Wahl 2016 und den Aussagen von Donald Trump wurde der Begriff „Fake News“ weltweit zum vielverwendeten Reizwort. Der Begriff „alternative Fakten“ wurde von Linguisten im deutschsprachigen Raum dann auch zum [Unwort des Jahres 2017](#) gekürt. Falschmeldungen sind nichts Neues: Der von den Nationalsozialisten fingierte Überfall auf den Sender Gleiwitz als Vorwand, Polen zu überfallen, zählt hier genauso dazu wie die vielbeschworenen Massenvernichtungswaffen Sadam Husseins als Anlass zum 2. Irakkrieg unter US-Präsident Bush. Mit den Angriffen auf Medien, die kritisch über ihn berichteten, zielte Donald Trump allerdings darauf, die Glaubwürdigkeit traditioneller Medien generell zu untergraben und nur jene Nachrichten zu akzeptieren, die ihm genehm waren. Der Begriff „Fake News“ spielt so eine ähnliche Rolle wie der Begriff „Lügenpresse“, der in Deutschland in den letzten Jahren vorrangig von rechtsextremen und rechtspopulistischen PolitikerInnen und der AfD verwendet wird, um kritische Berichterstattung zu diskreditieren.

Carolyn Lees (2018) berichtet im [„Index on Censorship“](#) von zahlreichen Beispielen, wie vor allem in autoritär oder repressiv regierten Staaten der Vorwurf, „Fake News“ zu produzieren und zu verbreiten, zur Methode wurde, um Journalisten einzusperren oder Medien zu verbieten. Als Beispiele nennt sie neben Myanmar (Burma) oder den Philippinen auch europäische Länder wie Polen, Ungarn oder Frankreich.

Der UNESCO-Bericht [World Trends in Freedom of Expression and Media Development](#) (UNESCO 2018) unterstreicht die Bedeutung von klick-werter Information für die Verbreitung von unwahren oder erfundenen Geschichten auf Social Media-Plattformen, weil diese Informationen bei Nutze-

rInnen Interaktionen (Clicks) auslösen, die für die Plattformbetreiber kommerziell interessant sind. Die Rolle der Plattformen betont auch Liriam Sponholz von der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, wenn sie auf [Der Standard](#) schreibt, dass „Fake News“ kein Ausdruck von „Fehlverhalten“ sind, sondern ein Geschäftsmodell und das Resultat der Click Economy (Sponholz 2017).

Von Medien- und KommunikationswissenschaftlerInnen und von MedienmacherInnen wird der Begriff „Fake News“ abgelehnt, weil er die Rolle der Medien als Quelle von Informationen generell abwertet. Es wird empfohlen, ihn nur unter Anführungszeichen zu verwenden oder besser differenzierter zu benennen, worum es geht - um Falschmeldungen, Gerüchte, Satire oder eben das Diskreditieren kritischer journalistischer Arbeit.

Claire Wardle von firstdraft news hat zu dieser Frage für den Europarat den Bericht [Information Disorder](#) erstellt (Wardle 2017), der in Auszügen auch auf Deutsch verfügbar ist. Sie meint:

„ ... dass der Begriff „Fake News“ alles andere als hilfreich ist. Ohne eine Alternative bleibt uns jedoch nichts anderes übrig, als ihn trotzdem ungeschickt und mit Anführungszeichen versehen zu verwenden. Auch einen alternativen Ausdruck zu finden ist problematisch,

denn es geht hier um mehr als nur um Nachrichten. Es geht um das gesamte Informations-Ökosystem. Hinzu kommt, dass das Wort ‚fake‘ (zu Deutsch ‚falsch‘) nicht einmal ansatzweise die Komplexität der verschiedenen Arten von Fehlinformationen und Desinformationen widerspiegelt. Fehlinformationen beschreiben das unbeabsichtigte Verbreiten von falschen Informationen, Desinformationen hingegen das absichtliche Erfinden von wesentlich falschen Informationen und deren Verbreitung.“

Um das aktuelle Informations-Ökosystem besser verstehen zu können, sollten nach Wardle zuerst drei Aspekte genauer aufgeschlüsselt werden:

- die verschiedenen Arten von Inhalten, die erstellt und verbreitet werden
- die Beweggründe derjenigen, die solche Inhalte erstellen
- die Art und Weise, wie diese Inhalte verbreitet werden

Auf Grundlage dieser Überlegungen kommt Wardle zu einem detaillierten Raster mit dem sich Fehlinformationen einordnen lassen und so differenziert diskutiert werden können. Sie identifiziert sieben unterschiedliche Arten von Fehlinformationen: 1. Satire oder Parodie, 2. irreführende Inhalte, 3. betrügerische Inhalte, 4. erfundene Inhalte, 5. falsche Verknüpfungen, 6. falsche Zusammenhänge und 7. überarbeitete Inhalte (siehe Abbildung 5).



Abbildung 5: Sieben Arten von Fehlinformationen nach Wardle (2017) (Grafik: Wardle 2017, auf <https://de.firstdraftnews.org>)

Warum solche Fehlinformationen generiert und verbreitet werden, schlüsselt Wardle in acht Kategorien auf, die sie die „8 Ps“ nennt: poor journalism (schlechter Journalismus), Parodie, Provokation, Passion, Parteilichkeit, Profit, politischer Einfluss

oder politische Macht und Propaganda (siehe Abbildung 6). Auch wenn sich noch weitere Kategorien finden lassen, hilft diese Struktur MediennutzerInnen schon sehr, Fehlinformationen einzuschätzen und zu überlegen, was sich dagegen tun lässt.








FIRSTDRAFT		DESINFORMATIONEN CHECKLISTE					
	 SATIRE ODER PARODIE	 FALSCH VERKNÜPFUNGEN	 IRREFÜHRENDE INHALTE	 FALSCH ZUSAMMENHÄNGE	 BETRÜGERISCHE INHALTE	 ÜBERARBEITETE INHALTE	 ERFUNDENE INHALTE
SCHLECHTER JOURNALISMUS		✓	✓	✓			
PARODIE	✓				✓		✓
PROVOKATION					✓	✓	✓
PASSION				✓			
PARTEILICHKEIT			✓	✓			
PROFIT		✓			✓		✓
POLITISCHER EINFLUSS ODER POLITISCHE MACHT			✓	✓		✓	✓
PROPAGANDA			✓	✓	✓	✓	✓

Abbildung 6: Acht Gründe für Fehlinformationen nach Wardle (2017) (Grafik: Wardle 2017, auf <https://de.firstdraftnews.org>)

Was die Verbreitung der Falschmeldungen betrifft, kommt die bereits an anderer Stelle angesprochene Verbreitungsdynamik von Social Media-Plattformen zum Tragen. Falschmeldungen, böswillig erfundene Geschichten oder Gerüchte erreichen nicht nur wesentlich mehr NutzerInnen, sondern erreichen diese auch weitaus schneller als seriöse Nachrichten.

Derzeit ist noch weitgehend unklar, wie dieser Dynamik entgegnet werden kann, zumal sie eine Mischung aus psychologischen Effekten und dem Wirken der Algorithmen ist. Und bei kommerziellen Plattformen wie Twitter, Facebook oder Google sollen die Algorithmen auch stets die Maximierung von Interaktionen fördern. Hinzu kommt der Einfluss von Social Bots, jener automatisierten NutzerInnenprofile, die je nach AuftraggeberInnen bestimmte Inhalte oder Meinungen unterstützen. Wardle liefert leider auch kein Patentrezept, rät aber die Reaktionszeit beim Weiterleiten oder Kommentieren von Meldungen allgemein zu verlangsamen und

UserInnen aufzufordern, wahrgenommene Inhalte zuerst in Ruhe zu reflektieren und sie erst dann zu kommentieren oder weiterzuleiten.

Es gibt mittlerweile eine ganze Reihe von Initiativen und Internetseiten, die sich auf die Überprüfung von vermuteten Falschmeldungen spezialisiert haben, in Österreich sind das etwa [Mimikama](#) oder [Kobuk](#). Was die Wirkung von solchen Überprüfungsseiten betrifft, sind sie zwar sehr wichtig, ändern aber wenig an der Meinungsbildung jener Menschen, für die spezifische Falschmeldungen in ihr Weltbild passen bzw. es bestärken.

Der UNESCO-Bericht [World Trends in Freedom of Expression and Media Development](#) (UNESCO 2018) unterstreicht die Bedeutung von klick-werter Information für die Verbreitung von unwahren oder erfundenen Geschichten auf Social Media-Plattformen, weil diese Informationen bei NutzerInnen Interaktionen (Clicks) auslösen, die für die Platt-

formbetreiber kommerziell interessant sind. Es gibt aber auch Hoffnung, dass dieser Effekt nicht ganz so umfangreich zum Tragen kommt, wie manche ExpertInnen vermuten. So kamen die AutorInnen einer [Studie für die Landesanstalt für Medien in Nordrhein-Westfalen \(LfM\)](#) zum Schluss, dass das Nutzen von Inhalten doch weniger oft auch zum Glauben dieser führt und Meinungsbildung sich nach wie vor stärker aus persönlichen Gesprächen ergibt als über netzbasierte Kommunikation (Stark/Magin/Jürgens 2017). Dass diese Desinformationseffekte nicht 1:1 bei den MediennutzerInnen ankommen, besagen auch die Ergebnisse der Erhebungen von [Eurobarometer im Herbst 2017](#) (Europäische Kommission 2017). Demnach besitzen Informationen aus Social Media-Plattformen nur sehr geringe Glaubwürdigkeit. Während 68 % der Befragten Radio und 64 % das Fernsehen in Österreich für glaubwürdige Quellen hielten, befanden die Befragten das für Informationen aus dem Internet allgemein nur zu 43 % und für Informationen aus Social Media-Kanälen nur zu 29 %.

Im Rahmen der Vermittlung kritischer Medienkompetenz ist die Auseinandersetzung mit Falschmeldungen und ihren Auswirkungen und Dynamiken zweifellos wichtig. Dazu gibt es neben der Analyse von Inhalten auch kreative Methoden, bei denen die Lernenden

selbst Falschmeldungen produzieren, um die Zusammenhänge aus ihrem eigenen Medienhandeln heraus zu verstehen. So geht es etwa beim Browser-Spiel „Fake it to make it“ darum, mit „Fake News“ an Geld zu kommen. Die SpielerInnen lernen dabei, wie „Fake News“ lanciert werden, um möglichst oft verbreitet zu werden, und wie die ErstellerInnen von „Fake News“ dabei auch noch Geld verdienen.

Big Data und Datensouveränität

Von Autos bis zu Zahnbürsten - immer mehr Alltagsgegenstände erzeugen Daten. Auch im Berufsleben erfassen Maschinen, Geräte und Programme immer mehr Informationen. Unter dem Begriff „Big Data“ wird die Sammlung immer größerer Datenmengen zusammengefasst, die systematisch ausgewertet werden können. Dabei werden Muster und Zusammenhänge herausgefiltert, um Aussagen zu treffen oder Prognosen zu erstellen. Was einerseits den NutzerInnen von Geräten wie Smartphones, Tablets oder kleinen Hilfsgeräten zur Fitnesskontrolle - sogenannte „Wearables“ - den Alltag erleichtert, höhlt gleichzeitig den Datenschutz und die Privatsphäre aus und ist für die/den Einzelne/n nur schwer zu durchschauen. Das betrifft nicht nur die Verbindungsdaten mobiler Geräte oder die Nutzung kommerzieller Social Media-Plattformen wie Facebook und Google, sondern immer

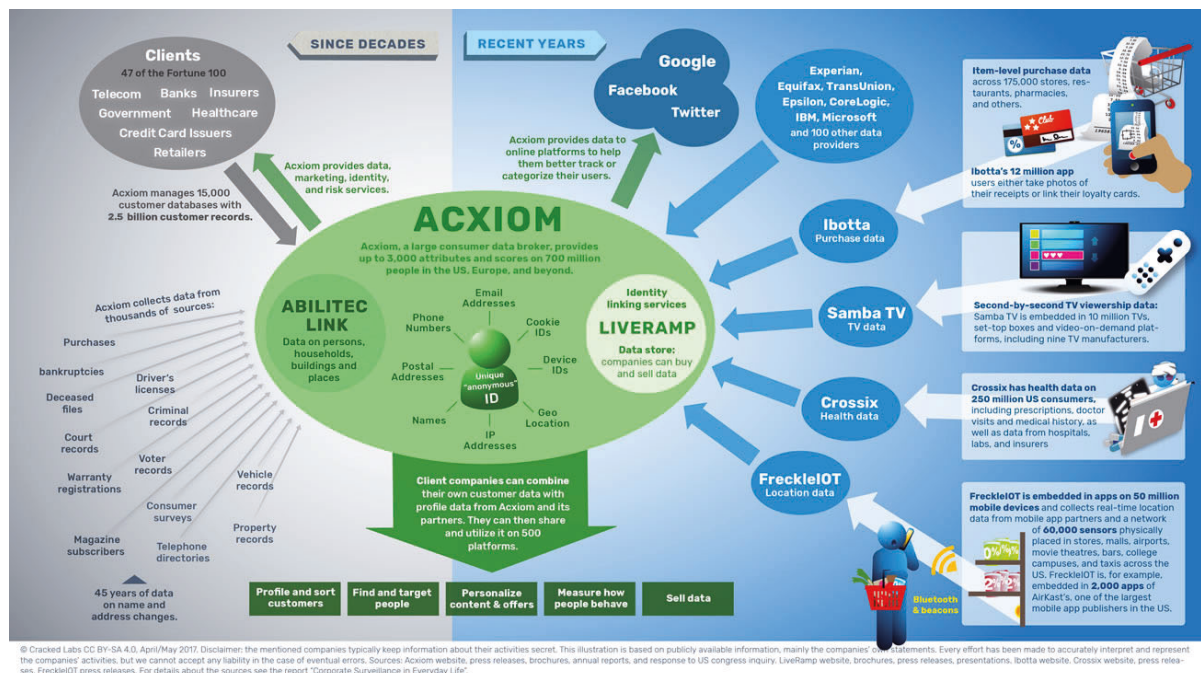


Abbildung 7: Acxiom und einige seiner Datenlieferanten, Partner und Kunden nach Christl (2017a, S. 55) (Grafik: [CC BY SA 4.0](#), Cracked Labs 2017, auf <http://crackedlabs.org>)

mehr digitale Dienste oder Apps - etwa in Fahrzeugen, die laufend Daten über Standort, Fahrverhalten und Fahrzeugzustand übermitteln. Während Facebook und Google diese Daten nutzen, um ihren NutzerInnen möglichst zielgenau personalisiert Werbung anzuzeigen, gibt es andere Firmen, die sich auf das Datengeschäft als solches spezialisiert haben. Nach Recherchen von Wolfie Christl ([2017a](#); [2017b](#)) speichert Acxiom, gegründet 1969 und eine der weltgrößten Firmen für die Sammlung von KundInnen Daten, Daten zu 3000 unterschiedliche Parametern von über 700 Millionen Menschen (siehe Abbildung 7).

Das Sammeln von persönlichen Daten ist zum großen Geschäft geworden, was KritikerInnen prägnant zum Ausdruck bringen, wenn sie meinen: „Wenn Daten der Rohstoff der Zukunft sind, ist Datenschutz der neue Umweltschutz“. Die erbittert geführte Auseinandersetzung um die Datenschutzgesetzgebung in der EU macht deutlich, dass dies keine hohlen Phrasen sind. So ist Datenschutz jenes Thema im Europäischen Parlament, zu dem es bisher die meisten Einwände und Interventionen von Lobbyisten gab. Dass die Datenschutzgrundverordnung doch noch auf den Weg kam, kann durchaus auch mit Edwards Snowdens Aufdeckung des Datenmissbrauchs durch die NSA in Verbindung gebracht werden. David Bernets Film „[Democracy. Im Rausch der Daten](#)“ fasst die Auseinandersetzung mit dem Thema Datenschutz in der EU zusammen, dokumentiert die Auseinandersetzung und eröffnet gut verständlich Einblicke in die Interessenslagen unterschiedlicher Lobbying-Gruppen.

Eine gute Zusammenfassung zum Thema Big Data aus Sicht der KonsumentInnen findet sich im Themenpapier der AK zu „[Big Data und Verbraucherschutz](#)“ (Zimmer 2017).

Mittlerweile gibt es mehr und mehr WissenschaftlerInnen, die sich kritisch mit der vor allem ökonomisch motivierten Euphorie um Big Data auseinandersetzen. [Christian Fuchs](#) (2016) meint etwa in Bezug auf die vermeintlich kostenfreien Angebote von Social Media-Plattformen in einem Interview auf Okto: „*Bei sozialen Medien wird nicht der Zugang verkauft. Also muss die Ware etwas anderes sein: Es sind die Daten der Nutzer, die an werbetreibende Unternehmen weiterverkauft werden. ... Der umgekehrte Warenfetisch macht es so*

schwer zu erkennen, dass Facebook-Nutzung, Google Nutzung eine Form der Arbeit ist und dass dort reale Ausbeutung stattfindet.“

[Walter Peissl](#) (2016), stellvertretender Leiter des Instituts für Technikfolgen-Abschätzung in Wien, hat sich intensiv mit der Frage der Datengewinnung über mobile Endgeräte beschäftigt. Er rät dazu, mehr darüber nachzudenken, welche Dienste es wirklich wert sind, ihnen etwa den Zugriff auf gespeicherte Kontakte zuzulassen. Allgemein plädiert er für Datensparsamkeit, für mehr Bewusstsein für die Bedeutung der Privatsphäre und dafür, bei der Auswahl von Diensten oder Apps solche zu wählen, die nur auf jene Daten zugreifen, die für ihr Funktionieren auch wirklich nötig sind. Diese auch für die kritische Medienkompetenz wichtige Auseinandersetzung wird meist unter dem Stichwort Datensouveränität geführt.

Digital Divide

Bei der Auseinandersetzung um die Digitale Spaltung oder Digitale Kluft (engl.: Digital Divide) geht es seit Mitte der 1990er-Jahre vorwiegend um die Frage des unterschiedlichen Zugangs zu Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT). Meist ist damit der Zugang von Individuen oder Gruppen zum Internet und zu internetfähigen Geräten, wie Computer oder Tablets, gemeint. Diesen technischen Zugang als Kriterium der Beteiligung heranzuziehen, greift allerdings zu kurz, weil dabei die Frage der Bildungshintergründe und die sozialen Aspekte ausgeklammert werden, die für sinnbringenden Einsatz der technischen Möglichkeiten aber ganz wesentlich sind. Mark Warschauer hat dafür bereits 2003 ein Modell entworfen und angeregt, die Diskussion zur Digital Divide nicht technologiezentriert zu führen, sondern im Rahmen einer breiteren Diskussion um gesellschaftliche Transformation (Warschauer 2003). Heute haben nach [Statistik Austria](#) in Österreich 89 % der Haushalte Zugang zum Internet, 88 % mit einem Breitbandanschluss. Das Problem der Digitalen Kluft wäre allerdings auch nicht gelöst, wenn 100 % der Menschen in Österreich Internetzugang hätten. Bestehende sozial oder bildungsmäßig begründete Benachteiligungen wirken sich für die betroffenen Menschen auch auf die Art und Weise aus, wie sie das Internet und Informationstechnologien so nutzen können, dass sie ihren eigenen Interessen dienen.

Die Unterscheidung zwischen rein technischem Zugang und der Fähigkeit, diese Möglichkeiten auch im eigenen Interesse und im Sinne einer sozialen Transformation nutzen zu können, wird auch in aktuellen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen weiterhin betont. So kommt etwa Christoph Neuberger im [MedienJournal](#) zum Schluss, dass durch die Verbreitung des Internets zwar die Zugangsklüfte abnehmen, aber die Nutzungsklüfte und Unterschiede in der Auswahl genutzter Angebote weiter bestehen (Neuberger 2017, S. 56). Das führt zur Fortschreibung von bestehenden Wissensklüften und kann potentiell die gesellschaftliche Spaltung sogar vergrößern, weil jeweils neue Möglichkeiten der IKT-Nutzung auch wieder zuerst von jenen Menschen mit den besseren Ressourcen genutzt werden. Die Problematik, dass auch eine für alle Menschen garantierte technische Zugangsmöglichkeit diese Kluft nicht schließt, wird auch unter dem Begriff „[Digitale Ungleichheit](#)“ (Verständig/Klein/Iske 2016, S. 51) oder „Second Level Digital Divide“ diskutiert. Mark Warschauer (2003) hat in seiner Auseinandersetzung mit Digital Divide und dem Zugangsmodell (Models of access) diese Differenzierung früh vorweggenommen. Er unterscheidet bei der Frage, ob jemand Zugang oder nicht Zugang zu Informations- und Kommunikationstechnologie hat, in Bezug auf Devices (Geräte), Conduit (Internetzugang) und Literacy (grundlegende Fähigkeiten):

- Mit **Devices** definiert Warschauer die Ebene der physischen Zugangsmöglichkeit zu Computern oder anderem IKT-Geräte, die den Betroffenen zur Verfügung stehen oder nicht. Er weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Anschaffungskosten eines Computers alleine bei weitem nicht die wirklichen „Besitzkosten“ ausmachen. Selbst wenn den Betroffenen kostenfrei Computer zur Verfügung gestellt werden, bedeutet das noch nicht, dass sie diese auch auf eine für sie persönlich und sozial sinnbringende Art und Weise nutzen können.
- Mit **Conduit** bezeichnet Warschauer die Ebene der Anbindung an das Internet. Eine „Freie Anbindung“ entspricht demnach der Versorgung der Bevölkerung mit TV oder Radioprogrammen, die selbst unabhängig von Gebühren von allen nutzbar sind. Eine kostengünstige oder kostenfreie, allorts verfügbare Internetverbindung bildet so eine zentrale Voraussetzung für die technische Zugänglichkeit.

- **Literacy** meint in diesem Zusammenhang alle grundlegenden Fähigkeiten darüber sowie das Bewusstsein darum, wie Computer und Internet oder auch andere IKT-Geräte von den Betroffenen sinnbringend eingesetzt werden können. Warschauer führt hier den direkten Vergleich mit der Bedeutung der Alphabetisierung, also dem Erlernen von Lesen und Schreiben innerhalb der gesellschaftlichen Entwicklung an. Ob jemand über solche grundlegenden Kompetenzen verfügt, steht im direkten Zusammenhang mit seiner/ihrer sozialen Einbindung, Stellung und Entwicklung und kann entscheidend dafür sein, welche Möglichkeiten sich in der Folge eröffnen oder aber trotz technischem Zugang und verfügbaren Geräten verschlossen bleiben. (Anmerkung des Autors: Die Begrifflichkeiten sind hier direkt von Warschauer übernommen. Zu einer differenzierten Diskussion der Begriffe Alphabetisierung, Fähigkeiten und Kompetenzen siehe auch das Dossier zu Basisbildung von Monika Kastner (2013/2016).)

Warschauer entwickelte aus seinen Überlegungen über das Zusammenspiel von Literacy und IKT-Zugang ein Modell (siehe Abbildung 8), bei dem er als Voraussetzung für die effektive und sinnbringende IKT-Nutzung zwischen physikalischen, digitalen, menschlichen und sozialen Ressourcen unterscheidet. Sind alle vier Elemente im ausreichenden Umfang vorhanden, kann die Nutzung von IKT auch wieder alle vier Aspekte stärken. Sind einzelne Ressourcen nur mangelhaft oder gar nicht verfügbar, kann die heute immer wichtigere Rolle von IKT hingegen auch zu einer Vergrößerung bereits bestehender sozialer Klüfte beitragen (vgl. Warschauer 2003, S. 134).

Warschauer unterstreicht die Bedeutung von Lernsituationen, in denen Menschen IKT zur Lösung ihrer vordringlichen Probleme einsetzen können, aber auch lernen, die Rolle von IKT im weiteren Zusammenhang zu reflektieren und zu verstehen. Er nimmt dabei Bezug auf die Tradition einer kritischen Bildungspraxis und auf Paolo Freires (1971/1991) Anspruch, „*nicht nur Worte lesen zu lernen, sondern auch die Welt*“. IKT sollte demnach als mögliches Werkzeug in der Auseinandersetzung mit breiteren Themen verstanden werden und nicht als isoliertes Lernziel. Warschauer stellt dazu den

Vergleich mit einem Zimmermann an, der seinen Beruf nicht lernt, indem er einfach einen Hammer oder andere Werkzeuge zu gebrauchen lernt, sondern lernen muss, wann er welches Werkzeug einsetzen kann - und was er sonst noch dazu benö-

tigt - damit er am Ende einen Dachstuhl gefertigt hat. Warschauers Modell könnte auch als Anregung dazu dienen, aktuelle Begriffe wie Digitalkompetenz und die dahinterliegenden Konzepte kritisch zu reflektieren.

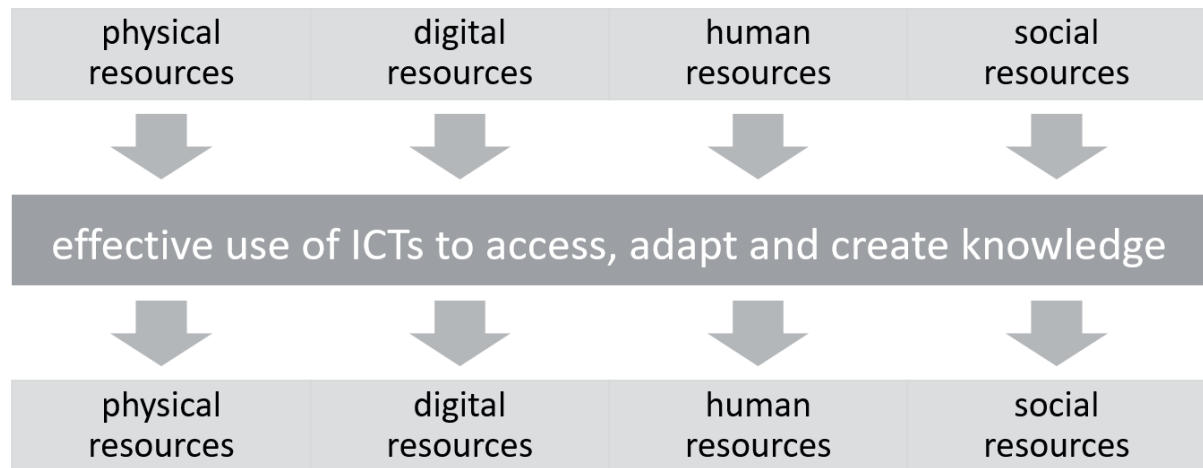


Abbildung 8: Zusammenspiel von Ressourcen und effektiver IKT-Nutzung (Grafik: CONEDU 2018, auf <https://erwachsenenbildung.at>, auf Basis von Warschauer 2003, S. 47)

Medien und Sprachen - Medien in der mehrsprachigen Gesellschaft

Andrea Sedlaczek

Medien sind vorwiegend einsprachig gestaltet, obwohl die Gesellschaft zunehmend von Mehrsprachigkeit gekennzeichnet ist. Dabei prägen Medien die Sprachlandschaft entscheidend mit. Im folgenden Abschnitt erfolgt zunächst eine Bestandsaufnahme der sprachlichen Vielfalt in Medien und eine Auseinandersetzung mit Medien als sprachenpolitischen AkteurInnen. Anschließend wird der individuelle und gesellschaftliche Nutzen medialer Mehrsprachigkeit beleuchtet und es werden Beispiele aus der mehrsprachigen Sendepraxis im nichtkommerziellen Rundfunk vorgestellt.

Mehrsprachigkeit kommt aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklungen der vergangenen Jahrzehnte eine immer größere Bedeutung im Alltag zu. Auf europäischer Ebene wie auch im Bildungsbereich wird die Relevanz der Mehrsprachigkeit vielfach anerkannt und diskutiert. Demgegenüber ist die öffentliche Medienlandschaft nach wie vor überwiegend von einer Ideologie der Einsprachigkeit geprägt. Diesem monolingualen Habitus der Mediengestaltung ist der gesellschaftliche wie individuelle Nutzen medialer Mehrsprachigkeit entgegenzusetzen. Auf individueller Ebene kann eine mehrsprachige Mediengestaltung kommunikative und interkulturelle Kompetenzen fördern. Auf gesellschaftlicher Ebene ermöglicht Mehrsprachigkeit in den Medien unterschiedlichen Sprachgruppen in der Gesellschaft Zugang zu Information, (Selbst)Repräsentation und gesellschaftlicher Teilhabe. Mediale Mehrsprachigkeit kann den gesellschaftlichen Zusammenhalt fördern, wenn sie die bestehende [Heteroglossie](#), d.h. die Vielfalt an Sprachen, Stimmen und Diskursen in der Gesellschaft abbildet. Diese Leistung wird bisher vor allem vom nichtkommerziellen Rundfunk erbracht.

Medien prägen durch ihre (bewussten wie unbewussten) sprachlichen Entscheidungen die öffent-

liche Sprachenlandschaft entscheidend mit. Das Wissen darum, wie Sprachen bzw. sprachliche Ressourcen in Medien verwendet werden und wie mediale Mehrsprachigkeit zu Fragen von gesellschaftlicher Vielfalt und Bildung beitragen kann, ist daher wichtige Voraussetzung für eine kritische Medienkompetenz.

Medien und Sprachen – eine Bestandsaufnahme

Während Mehrsprachigkeit durch Minderheiten, Migration und wachsende Mobilität seit vielen Jahrzehnten gesellschaftliche Realität ist, sind Medien nach wie vor überwiegend einsprachig gehalten. Dabei entspricht dieser sogenannte monolinguale Habitus in der Mediengestaltung nicht dem Wesen der Medien, sondern er beruht unter anderem auf institutionalisierten Produktionsroutinen und sozial geprägten Rezeptionsgewohnheiten. Im Vergleich zwischen verschiedenen Ländern und den verschiedenen Mediensektoren lassen sich unterschiedliche Praktiken der ein- oder mehrsprachigen Mediengestaltung finden. Diese hängen u.a. vom spezifischen Selbstverständnis der jeweiligen Medien und deren

Ausrichtung an verschiedene Rezipientenschaften ab. So fokussieren öffentlich-rechtliche Medien auf die einheitsstiftende Nationalsprache, kommerzielle Medien richten ihre Sprachwahl nach dem Marktwert von Sprachen und Varietäten aus, während nichtkommerzielle Medien und zum Teil Internet und soziale Medien mehrsprachige Alltagspraktiken zulassen.

Mehrsprachigkeit in Medien

Die ein- oder mehrsprachige Gestaltung von Medien ist stark mit gesellschaftlich verankerten Gewohnheiten und Vorlieben verbunden. Dies lässt sich im Ländervergleich an Ausnahmebeispielen aufzeigen, wie der in Luxemburg gängigen Mehrsprachigkeit in Zeitungen (vgl. Busch 2004, S. 95 f.), oder auch an der unterschiedlichen gesellschaftlichen Handhabung von Synchronisation vs. Untertitelung in Film und Fernsehen. Während in den deutschsprachigen Ländern die Synchronisation von fremdsprachigen Filmen oder Fernsehproduktionen der Normalfall ist, wird dieses Verschwinden der Originalsprache im Filmprodukt in anderen Ländern verpönt und Untertitelung als gutes Instrument mehrsprachiger Gestaltung geschätzt (vgl. Busch/Peissl 2003, S. 190 f.). Doch auch in traditionellen Synchronisationsländern können Untertitelungen einen unerwartet guten Zuspruch bekommen, wie ein Beispiel im walisischen Fernsehen zeigt (vgl. Busch 2004, S. 91 ff.). Solche Beispiele zeigen auf, dass sich mediale Produktions- und Rezeptionspraktiken verändern lassen und dass eine mehrsprachige Mediengestaltung die Bedürfnisse der Menschen in der Gesellschaft erfüllen kann.

Welche Sprachen in einzelnen Medien präsent sind und ob dabei eine mehrsprachige Gestaltung oder eine „parallele Einsprachigkeit“ gewählt wird, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab, wie sprachpolitischen Entscheidungen (vgl. Busch/Peissl 2003; Purkarthofer 2013) oder verschiedenen Vorstellungen der Rezipientenschaft, an die Medien ihre Inhalte ausrichten (vgl. Busch 2006a). Diese Faktoren lassen sich für die einzelnen Mediensektoren getrennt aufzeigen.

Öffentlich-rechtliche Medien

Der öffentlich-rechtliche Mediensektor hatte lange Zeit die Vormachtstellung im nationalen Medienbe-

reich inne und hat die Gesellschaft auch sprachlich nachhaltig geprägt. Öffentlich-rechtliche Medien richten sich entsprechend ihres umfassenden Informations- und Bildungsauftrags an eine vorgestellte nationale Gemeinschaft. Der einheitsstiftenden Nationalsprache – in Österreich dem österreichischen Deutsch – wird dabei eine wichtige Funktion zugeschrieben (vgl. Busch 2004; 2006a). Andere Sprachen als Deutsch kommen im öffentlich-rechtlichen Radio und Fernsehen in Österreich nur in geringem Ausmaß und auf der Basis gesetzlich geregelter Bestimmungen vor. Diese umfassen die anerkannten Volksgruppensprachen (Slowenisch, Burgenland-Kroatisch, Ungarisch, Tschechisch, Slowakisch und Romani) in den entsprechenden [Regionalprogrammen des ORF](#) sowie die prestigereichen „Weltsprachen“ Englisch und Französisch im österreichweit empfangbaren [Radio FM4](#); die genannten Sprachen abseits von Deutsch sind darüber hinaus auch im experimentellen Webradio [Ö1 Campus](#) vertreten. Zum Teil werden diese Sprachen jedoch auch durch Kooperationen mit privaten Medienanbietern (z.B. dem slowenischsprachigen Freien Radio AGORA in Kärnten) aus dem regulären Programm ausgegliedert. Auch andere Minderheitensprachen, insbesondere die gesellschaftlich weit verbreiteten MigrantInnensprachen, bleiben im ORF – bis auf wenige, oft kurzzeitige Ausnahmeerscheinungen – überwiegend unberücksichtigt. So wurden auf Radio Vorarlberg einige Zeit lang türkische Nachrichtensendungen ausgestrahlt, welche 2009 wieder eingestellt wurden (vgl. Peissl 2012).

Kommerzielle Medien und Printmedien

Im kommerziellen Mediensektor dominiert die Marktlogik. Die RezipientInnen werden als KonsumentInnen vorgestellt und Ziel des Programmes ist es vordergründig, Aufmerksamkeit zu erregen und damit die Rezipientenschaft zu maximieren (vgl. Busch 2006a). Nach marktwirtschaftlichen Kriterien rücken die Kosten mehrsprachiger Medienarbeit (z.B. Kosten für Übersetzungen etc.) und die Orientierung am Werbemarkt ins Zentrum. Dies begünstigt eine Dominanz der Mehrheitssprache(n). Dabei können jedoch auch im kommerziellen Sektor andere Sprachen als die dominanten vorkommen, wenn diese sich wirtschaftlich „lohnen“, etwa wenn sie helfen, Reichweiten über eine Sprachgruppe hinaus auszuweiten (vgl. Busch 2004, S. 280 f.). Gute Beispiele

dafür sind kommerzielle Ethnomedien (z.B. [Kosmo](#) oder [Alpha Plus](#)) oder Diasporamedien, welche sich als supranationale Medien an eine heterogene Rezipientenschaft über Ländergrenzen hinweg richten. Mehrsprachigkeit tritt im kommerziellen Sektor darüber hinaus auch als Stil- und Gestaltungsmittel auf (z.B. in Musik- und Werbetexten). Intentionale Sprachmischungen und das Aufbrechen sprachlicher Normen, oft in Zusammenhang mit Jugendkulturen, neuen Medien und urbanem Lebensstil, dienen als aufmerksamkeitsregendes Mittel. Neben dem allgegenwärtigen Englisch können so gerade auch Minderheitensprachformen einen Marktwert bekommen (vgl. Busch 2004, S. 48 f.).

Nichtkommerzieller Rundfunk

Der nichtkommerzielle Rundfunk bildet den Mediensektor, der die mehrsprachige Lebenswelt der Gesellschaft am besten widerspiegelt. Diese gelebte Vielsprachigkeit des nichtkommerziellen Rundfunks ergibt sich bereits aus dessen offenem Zugang, mit dem er sich insbesondere an benachteiligte und marginalisierte soziale Gruppen richtet und die strikte Trennung zwischen ProduzentInnen und RezipientInnen aufweicht. Die Freien Medien bzw. Community Medien verstehen sich als Plattform für die Anliegen und Themen unterschiedlichster Gruppen und Personen und fördern auch aktiv die Präsenz der lokal vertretenen Sprachgruppen sowie den Dialog zwischen diesen unterschiedlichen Sprachen und Gruppen (siehe die Charta der Freien Radios Österreich). Nach einer Programmanalyse der RTR von 2010 sind durchschnittlich 30 % des moderierten Programms in den 14 Freien Radios in Österreich mehrsprachig oder in anderen Sprachen als Deutsch gestaltet (vgl. Peissl et al. 2010), während eine Eigenerhebung der Sender 2018 im Rahmen deren geplanten Public Value Berichts ergeben hat, dass in den Freien Radios bereits über 30 verschiedene Sprachen hörbar werden. Auch die 3 Community TV-Stationen in Österreich (Okto, Dorf TV, FS1) verstehen sich als offen für mehrsprachiges Programm.

Internet und soziale Medien

Die neuen technologischen Möglichkeiten des Internets und der neuen Medien versprechen scheinbar endlose Chancen, Informationen in vielen Sprachen zur Verfügung zu stellen und bieten auch traditionel-

len Medien – darunter Medien in Minderheitensprachen – zusätzliche Plattformen der Verbreitung und Vermarktung ihrer Produkte. Dabei lassen sich im Internet durchaus gegensätzliche Tendenzen erkennen. Kelly-Holmes und Milani (2013, S. 13) sprechen von einer vielfachen „Fetischisierung“ der Mehrsprachigkeit im Internet, indem sich Anbieter mit der Vielzahl ihrer Sprachoptionen als „mehrsprachig“ vermarkten. Damit verstärken sie jedoch tendenziell eine parallele Einsprachigkeit und trennen die verschiedenen sprachlichen Öffentlichkeiten. Zugleich sind das Internet und insbesondere soziale Medien hinsichtlich der Sprachwahl wenig reguliert und lassen zudem auch mehr als in anderen Medien die Grenzen zwischen ProduzentInnen und RezipientInnen verschwimmen. Dadurch finden auch alltägliche, mehrsprachige Sprachpraktiken vermehrt eine Plattform.

Medien als sprachenpolitische AkteureInnen

Die Präsenz verschiedener Sprachen in den Medien ist neben der individuellen Bedeutung für einzelne SprecherInnen auch von gesellschaftlicher und politischer Relevanz. Dahinter stehen sprachenrechtliche und sprachenpolitische Regelungen und Entscheidungen, in Wechselwirkung mit Sprachideologien und Sprachregimen, die den gesellschaftlichen und/oder institutionellen Status unterschiedlicher Sprachen sowie Sprachgruppen bestimmen. Sprachenpolitische Entscheidungen bezüglich Medien können von Seiten des Staates erfolgen, etwa durch gesetzliche Regelungen oder indirekt durch Konzessionserteilungen und Fördersysteme. Medien treffen jedoch auch selbst stets explizite oder implizite sprachenpolitische Entscheidungen darüber, wer in welchen Sprachen und zu welchen Themen bzw. Diskursen zu Wort kommt. Mit diesen Entscheidungen tragen sie zur Verbreitung sprachlicher Normen und der öffentlichen Wahrnehmung von Sprachen bei. Durch das Zulassen einer sprachlichen Heterogenität in Medien kann die Gesellschaft positiv verändert werden.

Sprachenpolitische Regulierungen im Medienbereich

Sprachenpolitische Regulierungen vonseiten des Staates liegen hauptsächlich für den öffentlich-

rechtlichen Mediensektor vor. Diese regeln den besonderen Status der Staatssprache und den Umgang mit den gesetzlich anerkannten Minderheitensprachen. So wird in Österreich bereits im [ORF-Gesetz](#) die „Förderung der österreichischen Sprache und Kultur“ als wichtige Zielsetzung des Österreichischen Rundfunks festgeschrieben sowie die Bereitstellung von Programmen in den anerkannten Minderheitensprachen gefordert. Die Sprachenrechte von anerkannten Minderheiten werden zudem auf europäischer Seite in der [Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen](#) (Europarat 1992) sowie im [Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten](#) (Europarat 1995) reguliert, deren Wirkungsbereiche auch die Medien betreffen (vgl. dazu auch den [Kommentar des Beratenden Ausschusses für das Rahmenübereinkommen](#), ACFC 2012 sowie den [Kommentar](#) von Busch/Busch 2012).

Neben dem Status der nationalen, autochthonen Minderheiten spiegelt sich auch die staatliche Migrationspolitik in den Medien wieder. So wurden in den 1960er und 70er-Jahren in mitteleuropäischen Staaten vielfach Programme in den Sprachen der GastarbeiterInnen im öffentlich-rechtlichen Sektor ausgestrahlt, welche unter anderem das Ziel verfolgten, die Verbindung der Gastarbeiter mit ihrer Heimat aufrechtzuerhalten, um deren spätere Rückkehr zu fördern. Nachdem das Ziel der Rückkehr der Gastarbeiter nicht aufgegangen ist, hat sich die Migrationsdebatte vielfach auf die Integration von MigrantInnen in die Mehrheitsgesellschaft verlagert. Dadurch verloren MigrantInnensprachen in den Medien ihre Bedeutung und es wurde stattdessen das Erlernen der einheitlichen Nationalsprache forciert (vgl. Busch 2004, S. 103 ff.).

Während der private Mediensektor weniger expliziten sprachlichen Regulierungen vonseiten des Staates unterlegen ist, kann eine staatliche Steuerung dennoch über Konzessionserteilungen bzw. Lizenzvergaben sowie finanzielle Förderungen erfolgen (vgl. Busch 2003, S. 226). Dabei werden auch tendenziell die in Österreich anerkannten Sprachen gefördert, wie z.B. durch eine Presseförderung für Zeitungen in den Volksgruppensprachen (vgl. Purkarthofer 2013, S. 249). Mehrsprachige Initiativen, etwa im Bereich der Freien Medien, können umgekehrt erschwert werden, wenn die Bewerbung um eine Frequenz oder um finanzielle Förderung scheitert. So hatte

beispielsweise das burgenländische Radio MORA mit einer Sendelizenz im Verbund mit kommerziellen Betreibern ein mehrsprachiges Programm aufgebaut, bevor die Sendelizenz 2002 aus kommerziellen Interessen verkauft wurde. Heute sendet der Verein als [Radio OP](#) mit einer Ausbildungslizenz. Fallstricke können auch die neuen technischen Entwicklungen im Medienbereich darstellen, wenn etwa der Zugang zu Informationen in Minderheitensprachen für bestimmte Gruppen erschwert wird, indem diese auf digitale Medien ausgelagert werden und nicht mehr über terrestrische Verbreitungswege zur Verfügung stehen.

Diskurse in und über Sprachen in den Medien

Sprachenpolitische Entscheidungen in den Medien betreffen nach Kelly-Holmes und Milani (2011) drei miteinander verbundene Bereiche: Erstens, wie Medien Mehrsprachigkeit institutionell organisieren und verwalten; zweitens, wie verschiedene Sprachen in den Medieninhalten verwendet und präsentiert werden; und drittens, welche metasprachlichen Diskurse in den Medien geführt werden. Diese sprachenpolitischen Entscheidungen können sowohl explizit als auch implizit erfolgen, wobei zwischen diesen Endpunkten ein dynamisches Kontinuum liegt (vgl. Blommaert et al. 2009). Sie stehen in Wechselwirkung mit Sprachideologien, d.h. in Diskursen zum Vorschein tretenden Vorstellungen und Einstellungen zu Sprache(n), sowie mit lokalen Sprachregimen, d.h. an spezifische sprachenpolitische Regelungen gebundene und ideologisch bedingte Sprachpraktiken in sozialen Räumen oder Institutionen (vgl. Busch 2017).

Medien treffen Entscheidungen darüber, welche Sprachen oder Sprachvarietäten in ihren Medienprodukten zum Einsatz kommen, wobei diese in der heutigen Zeit zumeist einen zusätzlichen Webauftritt umfassen. Daneben betreffen diese Entscheidungen auch die Verwendung von Sprache(n) im institutionellen Redaktionsalltag (in offiziellen Dokumenten, in Aufschriften im Redaktionsbüro, bei redaktionellen Sitzungen etc.). Damit verbunden wird entschieden, wer in welchen Sprachen und zu welchen Themen in den Medien öffentlich zu Wort kommt oder nicht. In vielen Medien ist die Tendenz zu beobachten, dass „seriöse“ Themen, wie Politik oder Wirtschaft ausschließlich in dominanten Spra-

chen abgehandelt werden, während in Nischenthemen eine größere sprachliche Vielfalt zugelassen wird (vgl. Busch 2004, S. 286). Entscheidungen werden auch darüber gefällt, wie bestimmte Sprachen oder Sprachvarietäten in den Medien markiert werden, etwa durch Untertitelung, Synchronisation etc. Mit diesen Entscheidungen werden bestimmte Sprachen oder Varietäten als „natürlich“ und andere als „fremd“ repräsentiert (vgl. Kelly-Holmes/Milani 2011, S. 2). Zuletzt werden öffentliche Einstellungen zu Sprachen auch durch metasprachliche Diskurse in den Medien geprägt, d.h. dadurch, was in den Medien über bestimmte Sprachen/Sprachvarietäten oder über Mehrsprachigkeit berichtet wird. Auch Diskurse über Sprachminderheiten spielen in diesem Zusammenhang eine Rolle, etwa Diskussionen über die Sprachverwendung und Mediennutzung von MigrantInnen, welche Auswirkungen auf die öffentliche Akzeptanz von Sprachen und Mehrsprachigkeit haben.

Konstruktion und Dekonstruktion sprachlicher Normen in den Medien

Sprachverwendung in öffentlichen Medien ist zum Teil nach wie vor mit starken sprachlichen Normen verbunden. Dies hängt auch mit dem öffentlichen Bildungsauftrag des öffentlich-rechtlichen Mediensektors zusammen. Da öffentlich-rechtlichen Medien zu Zeiten des staatlichen Sendemonopols bis in die 1980er-Jahre traditionell die Aufgabe zukam, zum Aufbau einer nationalen Öffentlichkeit beizutragen, spielte die Durchsetzung einer einheitlichen Standardsprache (im Falle von Österreich des österreichischen Hochdeutsch) und ein „korrekter“ Sprachgebrauch im Sinne des nationalen Bildungssystems eine wichtige Rolle. Jegliche „Unreinheit“, wie vom Standard abweichende Varietäten, „fremde“ oder regional zuordenbare Akzente oder sogar Sprachmischungen waren dabei verpönt. Die Verwendung regionaler Dialekte bleibt da oft auf spezielle Nischen (z.B. Kultur- oder Sportsendungen, aber nicht Nachrichtensendungen) oder auf Regionalmedien (z.B. regionale, aber nicht nationale Nachrichtensendungen) beschränkt. Dabei unterliegen jedoch auch Dialekte in Regionalmedien einem „Reinheitsgebot“, da diese oft als ein kulturelles Gut angesehen werden, dessen „Ursprünglichkeit“ bewahrt werden solle (vgl. Busch 2004, S. 283). In ähnlicher Weise herrschen auch in Minderhei-

tenmedien häufig strenge sprachliche Normen vor, da Sprachmischungen, insbesondere zwischen Minderheiten- und Mehrheitssprache, von den MinderheitensprecherInnen oft als erstes Zeichen der Sprachaufgabe gesehen werden (vgl. Busch 2004, S. 127). In einem Minderheitenkontext, in dem die Minderheitensprache nicht oder nur kaum im Bildungsbereich verankert ist, bieten Minderheitenmedien eine der wenigen Möglichkeiten der öffentlichen Sprachpflege und spielen dabei auch in der Sprachweitergabe an die folgenden Generationen eine wichtige Rolle.

Zugleich ist mit der Sprachwahl in den Medien ein Ein- und Ausschluss bestimmter gesellschaftlicher Schichten verbunden. Die Fokussierung auf eine genormte Sprachvarietät – sei es eine Standardsprache oder ein Dialekt – kann sowohl in der Rezeption eine Barriere für bestimmte Personengruppen darstellen, wie Lernende oder Nicht-MuttersprachlerInnen, als auch in der Medienproduktion, wenn etwa Personen mit „fremdem“ Akzent in bestimmten Medien oder zu bestimmten Themen nicht zu Wort kommen dürfen. Das Zulassen einer sprachlichen Vielfältigkeit, inklusive hybrider sprachlicher Praktiken, wie intentionale Sprachmischungen, hat ein Transformationspotential für die Gesellschaft, wenn damit vielfältige Formen der Zugehörigkeit geschaffen werden können (vgl. Busch 2006b). Diese Leistung wird bis jetzt hauptsächlich vom nichtkommerziellen Rundfunk erbracht.

Individueller und gesellschaftlicher Nutzen medialer Mehrsprachigkeit

Die adäquate Widerspiegelung der sprachlichen Vielfalt der Gesellschaft in den Medien ist wichtig, um den Rechten und Bedürfnissen verschiedener SprachnutzerInnen gerecht zu werden und sowohl die gesellschaftliche als auch die individuelle Mehrsprachigkeit zu fördern. Die Präsenz von unterschiedlichen Sprachen in den Medien kann sprachlichen Minderheiten einen Zugang zu Information und Partizipation in der Gesellschaft geben. Dabei sollten sprachliche Minderheiten auch selbst die Möglichkeit bekommen, Medieninhalte zu gestalten und damit ihre Stimme in der Öffentlichkeit hörbar zu machen. Eine aktive Medienproduktion trägt zur dreifachen Förderung von Medienkom-

petenz, sozialer Kompetenz und Sprachkompetenz bei. Sprachen und Mehrsprachigkeit in den Medien kommt damit auch eine wichtige Bildungsfunktion zu.

Mediennutzung und mehrsprachige Medienrepertoires

In der Mediennutzungsforschung rückt Mehrsprachigkeit hauptsächlich in Forschungen zur Mediennutzung von ethnischen Minderheiten bzw. MigrantInnen in den Mittelpunkt. Die entsprechende Forschung war lange von der sogenannten „Medienghetto“-These geprägt. Diese ging davon aus, dass MigrantInnen hauptsächlich Ethnomedien aus ihrem Herkunftsland und in ihrer Muttersprache nutzen würden, was als hinderlich für ihre Integration in die Zielgesellschaft angesehen wurde. Die Medienghetto-These hat sich jedoch als zu vereinfacht herausgestellt. Umfassendere Studien zur Mediennutzung von MigrantInnen konnten vielmehr eine ergänzende Nutzung von Ethnomedien mit Mehrheitsmedien im Aufenthaltsland feststellen, wobei diese Medien unterschiedliche Funktionen für die NutzerInnen erfüllen: Während Ethnomedien der kommunikativen Vernetzung mit der alten Heimat bzw. der Diaspora dienen, bieten Mehrheitsmedien eine Orientierung in der neuen Heimat (vgl. Hargreaves 2001; Müller 2005; Bonfadelli/Moser 2007; Hepp/Bozdag/Sund 2011). Ethnomedien stellen dadurch eine wichtige Bereicherung der Medienlandschaft dar. Wenn jedoch die Bedürfnisse verschiedener Teile der Bevölkerung nur in Ethnomedien und nicht in den öffentlichen Medien der Mehrheitsgesellschaft gedeckt werden, dann besteht die Gefahr, dass sich getrennte Mediensysteme ohne Dialog zwischen den verschiedenen Sprachgruppen entwickeln.

Dass eine komplementäre Nutzung unterschiedlicher Medien keine Ausnahme, sondern die Norm ist, wird auch im Medienrepertoire-Ansatz betont. Der Medienrepertoire-Ansatz ist ein nutzerInnenzentrierter und ganzheitlicher Ansatz der Mediennutzungsforschung, der die Gesamtheit der Medienangebote, die sich einzelne NutzerInnen zusammenstellen sowie die Beziehungen zwischen den verschiedenen genutzten Medien betrachtet (vgl. Hasebrink 2014). Brigitta Busch (2012; 2017) betont darüber hinaus, dass wir alle über [heteroglossische Sprachenrepertoires](#) aus verschiedenen Sprachen

und Sprachformen verfügen und somit niemand einsprachig ist. Aus der Verbindung dieser beiden Perspektiven rücken die mehrsprachigen Medienrepertoires, die sich einzelne Personen entsprechend ihrer Bedürfnisse zusammenstellen, ins Zentrum des Interesses.

Gesellschaftliche Teilhabe durch aktives Medienhandeln

Das Verhältnis von Medien zu MigrantInnen bzw. sprachlichen Minderheiten lässt sich nach Busch und Krzyzanowski (2012, S. 280 ff.) in drei Perspektiven fassen: ein mediales Sprechen über MigrantInnen, zu MigrantInnen und als MigrantInnen (vgl. auch Busch/Pfisterer 2011). Erstens produzieren Medien Diskurse über MigrantInnen und machen diese damit zum Objekt der Berichterstattung. Diese Berichterstattung ist oft von Stereotypen, Vorurteilen und negativen Bildern geprägt, welche MigrantInnen – und deren sprachlichen Ressourcen – hauptsächlich als Probleme darstellen. Zweitens können Medien MigrantInnen mit ihren Inhalten als Publikum anvisieren und damit als KonsumentInnen ansprechen. In diesem Zusammenhang ist von Bedeutung, inwieweit Medien den Bedürfnissen von MigrantInnen gerecht werden und diesen einen Zugang zu Information zu einer weiten Bandbreite an Themen in ihren Sprachen ermöglichen. Der Zugang zu Information ist eine wichtige Voraussetzung für Integration und gesellschaftliche Teilhabe. Gesellschaftliche Teilhabe beinhaltet darüber hinaus auch das Recht auf freie Meinungsäußerung. Dafür benötigt es die Möglichkeit, mediale Diskurse aktiv mitzugestalten und dabei die Freiheit zu haben, das eigene sprachliche Repertoire zur Gänze einsetzen zu können. Diese dritte Möglichkeit der Selbst(re)präsentation von MigrantInnen durch aktive Medienproduktion in verschiedenen Sprachen ist nicht in allen öffentlichen Medien gegeben. Neben den neuen partizipativen Medien in internetbasierten sozialen Netzwerken (z.B. Podcasts, Blogs) wird diese Leistung hauptsächlich vom nichtkommerziellen Rundfunk erbracht (vgl. dazu die Studie [„Spaces of Inclusion“](#), COMMIT 2018).

Eine aktive Medienproduktion kann auch in konkreten Projektkontexten, etwa in der Erwachsenenbildung zum Einsatz kommen. Wenn beispielsweise MigrantInnen, die Deutsch lernen, die Möglichkeit

bekommen, in einer Gruppe Gleichgesinnter aktiv Medienprodukte (wie eine Radiosendung oder einen Podcast) zu erstellen, trägt dies zur dreifachen Förderung von Medienkompetenz, sozialer Kompetenz und Sprachkompetenz bei (vgl. Peuschel 2007; Pelillo-Hestermeyer 2015).

Förderung von Sprachkompetenz – Medien und Sprachenlernen

Der Zusammenhang zwischen Medien und Sprachenlernen wird wissenschaftlich hauptsächlich im Schnittpunkt von Sprachlehr- und -lernforschung/ Fremdsprachendidaktik sowie Medienpädagogik behandelt (vgl. Jung 2003; Hallet 2013; Decke-Cornill/Ku?ster 2015). Neben dem Einsatz diverser Medien in formalen, gesteuerten Lernkontexten, d.h. im Sprachunterricht, wird auch die Rolle der Medien in verschiedenen informellen Kontexten zum selbstgesteuerten Sprachenlernen untersucht. In der heutigen Zeit steht dabei vor allem der Einsatz von Computer, Internet und neuen Medien (bzw. kurz Informations- und Kommunikationstechnologien, IKT) im Zentrum des Interesses (die entsprechende Forschung fungiert unter den Schlagworten CALL – *computer assisted language learning* und TELL – *technology enhanced language learning*) (vgl. Rüschoff 2005).

Doch auch traditionelle Medien können eine Relevanz fürs Sprachenlernen haben – sowohl in formalen wie informellen Lernkontexten (vgl. Jung 2003; Peuschel 2007). Traditionelle Radio- und Fernsehsprachkurse, wie sie im 20. Jahrhundert in Europa sehr beliebt waren, sind eher zurückgegangen, wenn sich auch aktuelle Beispiele finden. So hat der ORF im Jahr 2012 auf ORF III eine 10-teilige Sprachsendung, „[Mein Almanca](#)“ gesendet. Diese beinhaltete einen Deutschkurs für türkische MigrantInnen und wollte zur Förderung des interkulturellen Verständnisses zwischen Österreicherinnen und TürkinInnen beitragen (siehe dazu auch die wissenschaftlichen Kritiken von Welke 2013 und Faistauer 2013). Innerhalb der Freien Radios ist insbesondere die Sendereihe [Pangea Lingua](#) des Freien Radio Salzkammerguts hervorzuheben, welche im [Projekt ESPRIS](#) entwickelt wurde. Mit verschiedenen Sendeelementen hatte diese das Ziel, die Mehrsprachigkeit im Salzkammergut aufzuzeigen und zum Sprachenlernen zu motivieren.

Im Erwachsenenbildungsbereich, insbesondere in der Arbeit mit MigrantInnen, kommt der aktiven Medienproduktion eine wichtige Rolle in der Förderung von Sprachkompetenzen zu. Wenn Sprachlernende die Möglichkeit bekommen, etwa Radiosendungen oder Podcastproduktionen zu gestalten, können sie nicht nur alle sprachlichen Fähigkeiten integrierend trainieren und dabei ein öffentliches Erfolgserlebnis haben, sondern nebenbei eine gesellschaftliche Teilhabe erleben (vgl. Peuschel 2007; Pelillo-Hestermeyer 2015).

Mehrsprachige Sendepaxis im nichtkommerziellen Rundfunk

Im Gegensatz zur überwiegend einsprachigen Gestaltung eines Großteils der öffentlich-rechtlichen und privat-kommerziellen Medien spiegelt der nichtkommerzielle Rundfunk die sprachliche Vielfalt der Gesellschaft am besten wider. Die sprachliche Diversität, die in vielen Freien Medien herrscht, ist eine Konsequenz ihres offenen Zugangs, mit dem sie sich insbesondere an benachteiligte und marginalisierte soziale Gruppen richten. Diese bekommen in den Community Medien die Möglichkeit, mit ihren Sprachen und Anliegen in der Öffentlichkeit aufzutreten. Daneben stellt sich der nichtkommerzielle Rundfunk vermehrt der Herausforderung, mit mehrsprachig gestalteten Sendungen zu einem Dialog und medialen Brückenbau zwischen verschiedenen Sprachen bzw. Minderheitengruppen und der Mehrheitsbevölkerung beizutragen. Community Medien leisten damit einen wichtigen Beitrag zur Förderung des gesellschaftlichen Zusammenhalts und des interkulturellen Dialogs.

Mehrsprachigkeit und Diversität als Public Value des nichtkommerziellen Rundfunks

Der spezifische Public Value des nichtkommerziellen Rundfunks liegt sowohl auf ProduzentInnen- als auch auf RezipientInnenseite. Durch das Grundprinzip des offenen Zugangs haben Personen und Gruppen, die in der Gesellschaft bzw. in anderen Medien oft marginalisiert werden, die Möglichkeit, selbst Sendungen zu gestalten. Sie können dadurch ihr Recht auf freie Meinungsäußerung ausüben, sich gesellschaftlich positionieren und an politischen Prozessen teilnehmen. Außerdem können sie die

eigenen Sprachen bzw. die Sprachen, die ihnen wichtig sind, öffentlich benutzen und damit ihre Sprachcommunities ansprechen und öffentlich repräsentieren (vgl. [Peissl et al. 2010](#); [COMMIT 2018](#)). Für das Publikum ergibt sich umgekehrt die Gelegenheit, Programme in einer Vielzahl an Sprachen, Stimmen und Themen zu konsumieren, wie sie in anderen Medien nicht vorhanden sind. Die RezipientInnen können damit zum einen individuelle und gruppenbezogene Bedürfnisse erfüllen, etwa die Pflege der eigenen Sprachen (seien es Erstsprachen oder Sprachen, die sie lernen) oder die Vernetzung innerhalb der eigenen Community. Zum anderen können die RezipientInnen damit auch ihr Verständnis der gesellschaftlichen Vielfalt vertiefen (vgl. [Purkarthofer/Pfisterer/Busch 2008](#); Lema Blanco/Meda González 2016). Nicht umsonst betont der Europarat wiederholt den Beitrag der Community Medien zur Förderung des gesellschaftlichen Zusammenhalts und des interkulturellen Dialogs (vgl. [Lewis 2008](#); [Europarat 2009](#); [Lange 2009](#)).

Mehrsprachige Sendungsgestaltung als Brückenbau zwischen Sprachgruppen

Der Umgang mit Mehrsprachigkeit ist seit jeher ein wichtiges Thema für Freie Medien. Manche Freie Medien haben sich von Anfang an als mehrsprachig verstanden (wie z.B. das slowenisch-deutsche Radio AGORA in Kärnten). Bei anderen hat sich die Mehrsprachigkeit als Folge des offenen Zugangs ergeben. „Mehrsprachigkeit“ gestaltete sich dabei jedoch oftmals als eine „parallele Einsprachigkeit“ im Programm oder als eine ausschließlich zweisprachige Sendepraxis innerhalb einzelner Sendungen (Deutsch plus eine Minderheitensprache). Vor diesem Hintergrund wurde der nichtkommerzielle Rundfunk zunehmend mit der Herausforderung konfrontiert, eine wirklich mehrsprachige Sendungsgestaltung zu erreichen, welche [heteroglossische Sprachpraktiken](#) abbildet und zu einem Dialog zwischen unterschied-

lichen Sprachen bzw. zwischen den verschiedenen Minderheiten und der Mehrheitsbevölkerung beitragen kann. Im Kontext der Freien Radios gibt es im Rahmen von Veranstaltungen und Publikationen seit vielen Jahren Auseinandersetzungen mit dem Thema der mehrsprachigen Sendungsgestaltung (vgl. die Textsammlung „[Wer spricht](#)“, Steinert/Peissl/Weiss 2006). Von besonderer Relevanz war die Entwicklung von Methoden mehrsprachiger Sendungsgestaltung durch die Arbeitsgruppe [Babelingo](#), welche in unterschiedliche Trainingsmaterialien einfließt (z.B. [InterMedia – Intercultural Media Training in Europe](#), Bildungszentrum BürgerMedien 2006). In neueren Jahren ist die Entwicklung der [Handreichung Lust auf Sprachen](#) von COMMIT herauszustreichen (Sedlacek/Purkarthofer/Peissl 2016), die nicht nur konkrete Anregungen für mehrsprachige Sendungselemente sammelt, sondern zusätzlich den Beitrag hervorhebt, den mehrsprachige Sendungsgestaltung zum Sprachenlernen leisten kann.

Im Laufe der Jahre sind in den Freien Medien sehr innovative und kreative mehrsprachige Sendungsformen entwickelt worden (vgl. Busch 2003; 2006b). Mehrsprachige Sendungsgestaltung bedeutet auf Produktionsseite nicht nur, unterschiedliche Formen der wörtlichen oder zusammenfassenden Übersetzung zwischen Sprachen zu verwenden, sondern sich die alltäglichen Sprachpraktiken mehrsprachiger Personen zunutze zu machen (Code-Switchen, Turn-Taking etc.), um Brücken zwischen unterschiedlichen Sprachen und Sprechenden zu schaffen. Für die RezipientInnen können unterschiedliche Anknüpfungspunkte das Folgen mehrsprachiger Sendungen erleichtern, etwa durch den Einsatz interessanter Elemente, wie Musik, Geräuschen, verschiedener Stimmen oder Sprachspielen. Letztlich ist in mehrsprachiger Mediengestaltung auch die bewusste Kommunikation über die Formen sprachlicher Verwendung zentral, um ein Verständnis auf allen Seiten der Medienproduktion und -rezeption zu fördern.

Der nichtkommerzielle Rundfunk als Lernraum

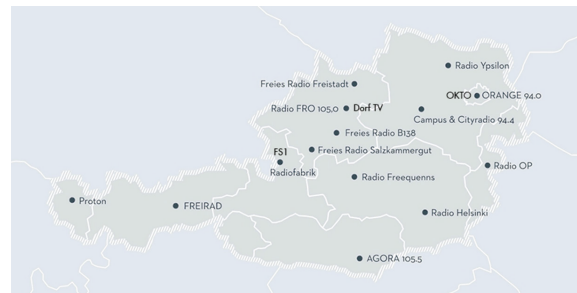
Helmut Peissl

Die nichtkommerziellen Freien Radios und Community TV-Sender bilden niederschwellige Lernräume, in denen Menschen aktiv Medien gestalten und dabei auf zahlreichen Ebenen profitieren können - unter anderem auch durch den Erwerb von Kompetenzen, die weit über die Fähigkeit hinausgehen, eine Sendung gestalten zu können. Wie Bildung in Community Medien in Österreich stattfindet, erläutert der folgende Abschnitt. Er beinhaltet einen Überblick über Bildungsleistungen des nichtkommerziellen Rundfunks und diskutiert die Auswirkungen einer aktiven Mediengestaltung auf die Kompetenzen der Teilnehmenden.

Nichtkommerzielle Radios und TV-Sender bzw. Community Medien existieren weltweit in sehr vielfältigen Formen und Größen, mit verschiedensten Reichweiten und Bekanntheitsgraden. Als wesentliche Merkmale gelten ihre nicht-kommerzielle und gemeinnützige Ausrichtung, ihre lokale Verankerung und eine gemeinschaftliche Organisationsform. Weltweit gibt es viele tausend Community Radios oder TV-Sender und in manchen Ländern übersteigt ihre Zahl jene der öffentlich-rechtlichen und kommerziellen Sender. In Europa wurde mit Radio Student in Ljubljana/Laibach im heutigen Slowenien das erste legale Community Radio gegründet. In Frankreich entstanden ab 1981 mittlerweile 600 Community Radios und in Deutschland umfasst der unter dem Begriff Bürgerfunk zusammengefasste nichtkommerzielle Rundfunk fast 300 Radios und TV-Projekte. In Österreich konnte die Möglichkeit, legal als nichtkommerzielles Radio senden zu dürfen, erst nach einem Urteil des Europäischen Gerichtshofes für Menschenrechte gegen das Rundfunkmonopol ab 1993 durchgesetzt werden. Im Jahr 1998 gingen die ersten Freien Radios auf Sendung und begannen sich damit - neben öffentlich-rechtlichem und kommerziellem Rundfunk - als dritter Rundfunksektor zu etablieren. Derzeit sind in Österreich 17 nicht-

kommerzielle Rundfunkstationen aktiv, davon 14 Radiosender und 3 TV-Sender.

Abbildung 9: Sender des nichtkommerziellen Rundfunks in



Österreich (Grafik: COMMIT)

Der Bestand nichtkommerzieller Sender und damit die Möglichkeit zur Mitwirkung an partizipativer Mediengestaltung in sozialen Strukturen trägt nachweislich zur Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts, des lokalen Empowerments sowie des interkulturellen Dialogs bei. Diese Bedeutungen wurde in den letzten Jahren mehrfach politisch auf europäischer und internationaler Ebene anerkannt und in zahlreichen Studien untersucht und bestätigt (Atton 2002, Cammaerts/Carpentier 2007, Carpentier

2011, Coyer et al. 2007, Day 2009, Forde/Foxwell/Meadows 2010, Gordon 2012, Howley 2005, 2010, [KEA 2007](#), Lewis/Jones 2006, Pajnik/Downing 2008, Peissl/Tremetzberger 2008, Peissl et al. 2010, Rennie 2006, Rodriguez 2001, 2011).

Menschen, die in nichtkommerziellen Sendern tätig sind, profitieren dabei auf zahlreichen Ebenen, unter anderem auch durch den Erwerb von Kompetenzen, die weit über die Fähigkeit hinausgehen, eine Sendung gestalten zu können. Diese Aussage wird vielfach von Beteiligten unterstrichen und mittlerweile regelmäßig in internationalen und europäischen Erklärungen und Berichten festgehalten ([United Nations 2010](#), [Europarat 2009](#), Europäisches Parlament [2008a](#), [2008b](#), [2008c](#)). Trotz der intensiven wissenschaftlichen Auseinandersetzung haben sich bisher nur wenige Forschungsprojekte in England und Irland (Manchester 2008, 2013, Cvetkovi? 2010, Lewis/Jones 2006) explizit mit den Bildungsaspekten von Community Medien auseinandergesetzt. In den untersuchten Fällen konnten sie Bildungsleistungen in unterschiedlicher Ausrichtung und Intensität nachweisen. Es sind auch diese beiden Länder, in denen unterschiedliche Aus- und Weiterbildungsangebote der Community Radios zertifiziert und im Rahmen der nationalen Bildungssysteme anerkannt sind.

Bildungsleistungen des nichtkommerziellen Rundfunks

Zum Verständnis der Funktionsweise von Community Medien sei nochmal darauf verwiesen, dass Medieninhalte hier nicht auf Grundlage von externen Vorgaben entstehen, sondern aufgrund der unterschiedlichen Bedürfnisse der überwiegend ehrenamtlichen Beteiligten. Community Medien werden als Teil der Zivilgesellschaft definiert, deren Funktionieren sich an den sozialen Bedürfnissen der Beteiligten orientiert und die sich den Marktesetzen nicht bzw. nur bedingt unterordnen, wie Fairchild (2010, S. 25) ausführt:

„(...) (C)ommunity radio is unavoidable part of civil society. It exists through the kind of voluntary participation in community institutions that define this often misunderstood social arena. (...) (C)ommunity radio exists to create social networks through means that

are not market based. The character of the relationships formed within this particular type of civil institution are not formed by audiences or listeners, but by participants, defined by relationships in which all listeners are assumed to be potential contributors.“

Lernen und das Aneignen von neuen Kompetenzen in Community Medien erfolgt aus dem Interesse, Inhalte, Themen oder Meinungen aus dem unmittelbaren Lebenskontext medial aufzubereiten, oft mit dem Ziel unterschiedliche Publikumsgruppen anzusprechen oder mit ihnen in Dialog zu treten. Die mediale Gestaltung erfolgt dabei sowohl in Differenz zu Mainstreammedien (z.B. zu Programmen des ORF oder Zeitungen und Zeitschriften) als auch in Relation zu ihnen. Nicht zuletzt deshalb wird Paolo Freire und seine in der Pädagogik der Unterdrückten formulierte Idee des dialogischen Lernens in Studien zu Community Medien meist als eine wichtige Referenz herangezogen (Freire 1991, S. 67):

„In der problemformulierenden Bildung entwickeln die Menschen die Kraft, kritisch die Weise zu begreifen, in der sie in der Welt existieren, mit der und in der sie sich selbst vorfinden. Sie lernen die Welt nicht als statische Wirklichkeit, sondern als eine Wirklichkeit im Prozess (zu; Anm.) sehen, in der Umwandlung.“

Sozialer Zusammenhalt und lebensbegleitendes Lernen

Der britische Soziologe und Medienforscher Peter Lewis hat mehrfach für die UNESCO gearbeitet und zahlreiche internationale Trainingsprojekte von Community Medien wissenschaftlich begleitet und dokumentiert. Er bringt den transformativen Aspekt von Lernerfahrungen im Rahmen der selbstbestimmten Mediengestaltung auf den Punkt, wenn er meint (Lewis/Jones 2006, S. 6):

„Those whose opinions are rarely given a hearing may have forgotten, or never learned, how to express them. If technical training is combined with research, production and presentation skills, which community radio routinely offers, the experience can also equip people with a self-confidence that is motivating. It can lead to employment - not necessarily in the media - and a fuller participation in today's information society.“

2007 wurde Lewis vom Europarat beauftragt, einen Bericht zur Rolle von Community Medien hinsicht-

lich ihrer Beiträge zum sozialen Zusammenhalt zu verfassen. Unter dem Titel: „[Promoting social cohesion. The role of community media](#)“ geht Lewis (2008, S. 24) auch ausführlich auf die Bedeutung von Community Medien für das lebensbegleitende Lernen ein. So hält er fest, dass die Möglichkeit, Zugang zu aktiver Mediengestaltung zu bekommen, auch Menschen anzieht, die nur über formal niedrige Bildungsabschlüsse verfügen oder in ihrer Biografie negative Erfahrungen mit dem Bildungssystem gemacht haben. Mitte der 1990er-Jahre waren in den EU-Ländern etwa 50.000 Menschen als Freiwillige in Community Medien tätig und nutzten die gebotenen Bildungsmöglichkeiten. Lernen im Kontext von Community Medien umfasst nach Lewis dabei nicht nur die Kompetenz zur Mediengestaltung, sondern ein breites Feld von Kompetenzen, die wesentlich für gesellschaftliche Teilhabe sind. Er führt dazu kommunikative, interkulturelle und soziale Kompetenzen ebenso an wie Computer- und Lernkompetenz als auch die Stärkung von Eigeninitiative und unternehmerischer Kompetenz. Auf Grundlage des Berichts „Promoting social cohesion. The role of community media“ verabschiedete das Ministerkomitee des Europarates 2009 die Erklärung „[on the role of community media in promoting social cohesion and intercultural dialogue](#)“ (Europarat 2009).

Lernen durch Gestaltung

Einen anderen Zugang zum Verständnis der Bildungsfunktionen von Community Medien öffnet Helen Manchester (2008) mit ihrer Untersuchung „Learning through engagement in community media design“. Manchester betrachtet dabei die Funktion von Community Radios aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive und betrachtet den Prozess der Mediengestaltung explizit als Lernprozess. Als Grundlage ihrer Analyse greift sie dabei auf das Konzept der Multiliteracies zurück, das von der New London Group (1996, zitiert nach Manchester 2008) formuliert wurde und sich bei der Charakterisierung von Lernprozessen auf vier Aspekte stützt:

- Situated Practice
- Overt Instruction
- Critical Framing
- Transformed Practice

Hinsichtlich der pädagogischen Zugänge von Community Medien betont Manchester besonders

die Rolle der TrainerInnen als VermittlerInnen (broker) zwischen Inhalten, Gruppen und Kontexten. Aktivierung geschieht mit dem klaren Ziel der Gestaltung von Sendungen, Prozessorientierung sowie ein flexibles Curriculum, das zumindest teilweise mit den TeilnehmerInnen verhandelbar ist. Kritisch sieht Manchester dabei den Mangel an klaren pädagogischen Konzepten, was auch zu Schwierigkeiten bei der Vermittelbarkeit an Dritte wie z.B. FördergeberInnen führen kann. Eine weitere Qualität der Bildungsarbeit in Community Medien liege in der Begegnung von TeilnehmerInnen mit unterschiedlichen Geschichten, aus unterschiedlichen Lebenswelten und mit verschiedenen Identitäten. Sie betont aber auch, dass der Widerspruch zwischen den großen Anforderungen an die Bildungsangebote und die TrainerInnen in den untersuchten Community Radios und den meist bescheidenen Ressourcen, die dafür zur Verfügung stehen, unaufgelöst bleibt.

Lernen von Jugendlichen im Community Radio

Auf Grundlage ihrer bildungstheoretischen Arbeit begleitete Manchester in den letzten Jahren mehrere Projekte britischer Community Radios aus wissenschaftlicher Perspektive. Besonders interessant scheinen die Ergebnisse aus der Begleitforschung zum Projekt „connect: transmit“, die Manchester (2013) im Bericht „[More than yacking away: A review of youth learning opportunities in the community radio sector](#)“ zusammengefasst hat.

Das landesweit angelegte Projekt „connect: transmit“ hatte die empirische Erfassung der Lernaspekte von Jugendlichen in Community Radios zum Ziel. Manchester führte dazu zahlreiche Interviews und Umfragen mit ehrenamtlichen und angestellten MitarbeiterInnen britischer Community Radios durch. Auf Basis dieser Daten fasst sie die zentralen Kompetenzen, die im Rahmen der aktiven Medienarbeit in Community Radios vermittelt bzw. von den jugendlichen ProgrammgestalterInnen erworben werden, unter der Überschrift „development of speaking and listening skills and capacities“ zusammen. Diese Auflistung gibt eine eindrucksvolle Bandbreite von Fähigkeiten und Kompetenzen in der aktiven Medienarbeit wieder:

- Teaching speaking and listening skills
- Interviewing
- Group work, discussion and confidence

- Speaking for different audiences
- Accent and dialect
- Expression/voice
- Analytical skills
- Planning (what to say)
- Negotiation and persuasion
- Development of other skills and capacities
- Employability skills
- Literacy and numeracy skills
- Media literacy
- New literacies
- Digital literacies

Die Verbesserung der Ausdrucksfähigkeit und das Gewinnen von Selbstvertrauen in der Kommunikation stehen klar im Mittelpunkt des Lernerfolges. Die Möglichkeit, im Radio auf Sendung zu gehen, bildet eine wichtige Motivation sich auf Lernen einzulassen (Manchester 2013, S. 37):

„Young people engaged in learning in community radio stations develop their speaking and listening skills and improve their confidence and assertiveness, as well as learning new digital and media literacies. The experience both increases their employability and encourages and enables them to be more aware of their local communities and to become more active citizens.“

Infolgedessen empfiehlt Manchester die vermehrte Akkreditierung der Bildungsangebote von Community Medien. Darüber hinaus könnten Kooperationen mit anderen Bildungsorganisationen zur formalen Verbesserung und Aufwertung der Trainingsaktivitäten von Community Radios beitragen. Solche Kooperationen wären aber auch eine Chance, um leichter neue Zielgruppen in Bildungsprozesse einbinden zu können, die für traditionelle Bildungsträger eher schwer erreichbar sind. Manchester untermauert damit auch die Aussagen von Lewis und Jones (2006) zu CM als wichtige Lernorte in der zunehmend diversifizierten Gesellschaft.

Praxis der Aus- und Weiterbildung im nichtkommerziellen Rundfunk in Österreich

Um die Bildungsleistungen der nichtkommerziellen Sender in Österreich zu erfassen, haben Peissl und Lauggas (2016) im Zeitraum 2013–2016 eine [Studie](#) umgesetzt, in der auch das angebotene Bildungspro-

gramm in Form von Workshops und Projekten der 17 Community Sender erstmals umfassend erhoben wurde. Besonders Augenmerk lag auf der Bedeutung des informellen Lernens im Rahmen der Mediengestaltung. Modelle und Möglichkeiten der formalen Anerkennung des Bildungserwerbs wurden ebenso untersucht wie die Erreichbarkeit von Menschen aus gesellschaftlich und bildungsbenachteiligten Gruppen. Die erwerbzbaren Kompetenzen wurden in Relation zu den acht Schlüsselkompetenzen, wie sie vom [Europäischen Parlament](#) (Europäisches Parlament 2006) formuliert worden sind, diskutiert. Die AutorInnen haben dazu SendungsgestalterInnen per Online-Fragebogen sowie im Rahmen eines Fokusgruppengesprächs befragt, ExpertInnen aus Österreich und europäischen Ländern um Einschätzungen und Vergleiche gebeten, haben Positionen der Verantwortlichen für Weiterbildungsangebote in den Sendern eingeholt und bereits existierende Anerkennungsformen dieser Bildungsleistungen in anderen Ländern erhoben.

Elf von 17 Sendern beteiligten sich an der Studie, sechs kleinere Sender lieferten keine Angaben. Im Jahr 2013 haben demnach allein in diesen elf Sendern 3.487 Personen an Aus- und Weiterbildungsangeboten teilgenommen. Hochgerechnet auf alle Sender wären das rund 5.000 Menschen. Gruppen von SchülerInnen und Studierenden, die im Rahmen ihres Lehrprogramms in die Sender kommen, sind dabei mitgerechnet. Angesichts der geschätzten 3.000 Personen, die in den 17 Sendern regelmäßig und intensiv aktiv sind, zeugt dies von einer überdurchschnittlichen Fortbildungsfreudigkeit.

Workshopangebot im nichtkommerziellen Rundfunk

Inhaltlich steht die grundsätzliche Zugänglichkeit zur eigenständigen Medienproduktion seit Jahren ungebrochen im Vordergrund der Bildungsprogramme im nichtkommerziellen Rundfunk. Die Nutzung von Angeboten aus dem Bereich der klassischen Media Skills – wie Interviewführung, Moderation, Sprechen am Mikrofon u. ä. – ist dabei am stärksten ausgeprägt (siehe Abbildung 10). Die Absolvierung der sogenannten Basisworkshops ist bei den meisten Sendern die Bedingung dafür, auf Sendung gehen zu dürfen. Diese Regelung wird öffentlich kommuniziert. Nichtsdestotrotz hat sich

herausgestellt, dass es vor allem bei bestehenden Sendungen oder Redaktionen häufige Praxis ist, dass Neue auch ohne Basisworkshop Sendungen übernehmen. Die dafür nötigen Kompetenzen werden dann meist von GestalterInnen mit mehr Erfahrung an die Neuen übermittelt. Mit jeder Sendung wird auch im Sinne eines „Learning by Doing“ dazugelernt. Vor allem bei dieser Form des Einstiegs sind Lese- und Schreibfähigkeiten kaum von Bedeutung. Bei kleineren Sendern ist diese unmittelbare, praxisorientierte Zugangsweise mitunter auch die intendierte Form der Vermittlung, nachdem eigene Kurse für die wenigen Interessierten nicht eigens organisiert werden, da

Interessierte möglichst rasch Zugang zur Medien-gestaltung bekommen sollen. Bei den Befragungen sind diese „handwerklichen“ Kompetenzen die am leichtesten erwähnbaren, da sie unmittelbar einsichtig notwendig sind. Der fließende Übergang vom Zuschauen, Mitmachen und sukzessive mehr Beitragen bis hin zur Übernahme der Sendung ist ein typischer Zugangsweg zu nichtkommerziellen Sendern: Fortgesetztes Schnuppern als zugestandene Unverbindlichkeit lässt möglichen Ambivalenzen und Unsicherheiten Raum, was einen wichtigen Hinweis für die Schaffung von niederschwelligem Zugang zu Sendern und zur Weiterbildung beinhaltet.

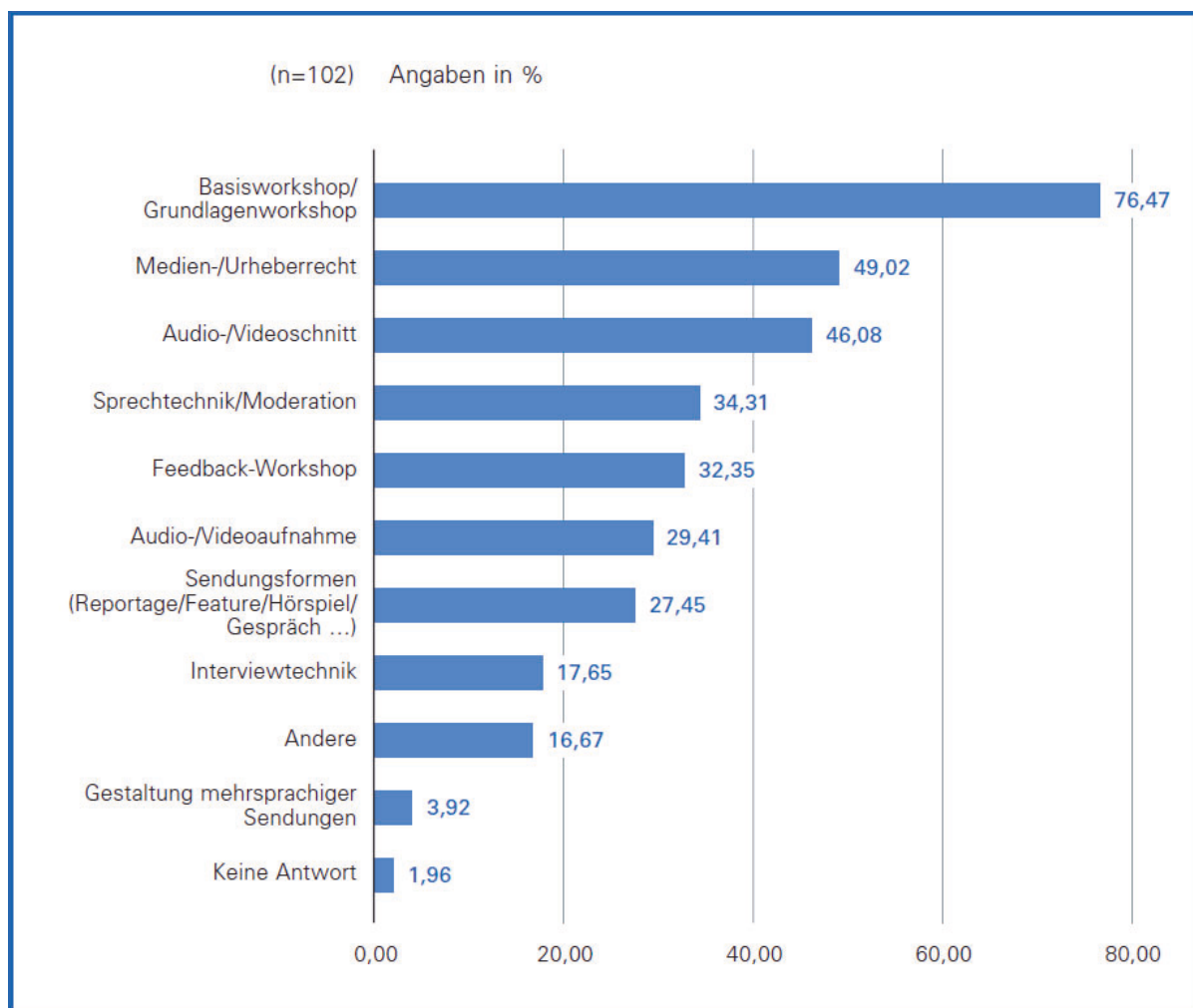


Abbildung 10: Workshops, die die Befragten absolviert haben; Verteilung in Prozent (Mehrfachauswahl) (Quelle: Peissl/Lauggas 2016, S. 63) (Grafik: RTR, [CC-BY-4.0](#))

Wer nimmt an den Fortbildungsangeboten teil

Die angebotenen Fortbildungen des nichtkommerziellen Rundfunks zielen auf die Umsetzung des Gelernten im Senderbetrieb. Im Laufe von Gesprächen hat sich jedoch herausgestellt, dass Fortbildungen auch aus persönlichen oder berufsorientierten Gründen besucht werden, ohne die zwingende Absicht im anbietenden Sender je aktiv zu werden, was teils auch an der kostengünstigen Möglichkeit der Teilnahme liegt. Sprech- und Moderationstechnik sowie Gestaltungsformen von spezifischen Sendungsformaten sind die am häufigsten gewünschten Fortbildungen, die alle auf die Optimierung der eigenen Produktionen zielen.

Die Aussagen aus der Online-Erhebung sind jedoch in erster Linie für einigermaßen bildungsaffine Personengruppen gültig, was auch vielen Verantwortlichen in den Sendern bewusst ist. Am erreichbarsten gilt nach wie vor die Gruppe junger, weißer Männer aus der Mittelschicht, gefolgt von Personen am Beginn ihrer Pension, die gerne weiter aktiv sein wollen. Hingegen werden Menschen mit Migrationsgeschichte, junge Frauen und Menschen mit Behinderungen schlechter erreicht. Als Strategie, die Diversität an Sendenden zu erhöhen, wurden deshalb aufsuchende Workshops in Parks und dergleichen erprobt bzw. mobile Sendemöglichkeiten, z.B. mit dem Fahrrad, angeboten. Sowohl bei aufsuchenden als auch klassisch verorteten Weiterbildungsprogrammen spielen jene Personen eine zentrale Rolle, die das Wissen vermitteln: In mehreren Gesprächen hat sich gezeigt, dass dieser (erste) persönliche Kontakt für neue bzw. interessierte GestalterInnen sehr wichtig ist und mit Abschluss z.B. des Grundworkshops nicht unbedingt endet. Auch in Sendern häufig anwesende (angestellte) MitarbeiterInnen berichten davon, dass sie auch nach Workshops als Ansprechpersonen gesehen werden, was allerdings nicht immer ihren Aufgabengebieten entspricht. Hier kollidieren mitunter Bedürfnislagen und wohl auch Realisierungsmöglichkeiten. Nichtsdestotrotz weist dies aber auf die Bedeutung der Lehrenden als Bezugspersonen und generell der Rolle persönlicher Bindungen in den Sendern hin. In kleineren Sendern wird das weniger thematisiert als in jenen mit größeren Teams und umfassenderer Infrastruktur.

Um weitergehendes Interesse am Funktionieren von Medienlandschaft und Informationspolitik zu entwickeln, bieten die nichtkommerziellen Sender viele Bedingungen, die den darin Tätigen Selbstermächtigung und Bewusstwerdungsprozesse im Sinne Paolo Freires (1971/1991) ermöglichen und fördern. Reflexion über die (Medien-)Gesellschaft und das eigene Medienhandeln in diesem Kontext wird ermöglicht. Die Bereitschaft zu oder das Interesse an etwaigen Einstellungsveränderungen kann aber nur gefördert und unterstützt, nicht aber verlangt werden (Overwien 2013).

Kompetenzerwerb im nichtkommerziellen Rundfunk

Die [Erhebung der Bildungsangebote im nichtkommerziellen Rundfunk in Österreich](#) hat das Spektrum angebotener Workshops und damit in Zusammenhang stehender Strategien der Sender nachvollziehbar gemacht, zugleich sind grundsätzliche Strukturen und Bedingungen sichtbar geworden, die den möglichen Bildungserwerb mitgestalten (Peissl/Lauggas 2016, S. 57). Bei der Analyse der eingeholten schriftlichen und mündlichen Aussagen von SendungsmacherInnen über ihre Erfahrungen mit der Sendungsgestaltung, aber auch ihre Einschätzungen über erzielte Lerneffekte konnten die Vielzahl an Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen, die in der Medienarbeit erworben werden, in sechs große Bereiche geordnet werden. Wie sich zeigen lassen wird, sind diese Bereiche grundsätzlich unabhängig von Lese- und Schreibfähigkeiten zugänglich, wie auch insgesamt die Mitwirkung an diesen auditiven und visuellen Medien vor allem kommunikative Fähigkeiten erfordern (und fördern).

Umgang mit Technik

Beim Nachdenken über Gelerntes bei der Gestaltung von Sendungen fällt den meisten zuerst die Technik ein. Dazu gehören die Bedienung von Aufnahmegeräten, Kameras, Mischpult, Mikrofon, Kabel, Abspielgeräten, Computer, Schnitt- und Speicherprogrammen. Wiederholt erzählten SendungsmacherInnen, dass die Scheu vor der Technik am größten war, erste Bedienungserfahrungen aber zu einer raschen und weitgehenden Entmystifizierung geführt haben. Auch stellte sich bei vielen

die Erkenntnis ein, dass das Verständnis für die technischen Geräte sehr eingeschränkt bleiben und trotzdem eine Sendung gestaltet werden kann. Nachdem offenbar keine negativen Konsequenzen folgen, wenn es dennoch zu (technischen) Pannen kommt, verlieren auch diese zur Erleichterung vieler GestalterInnen ihre Dramatik.

Sprechen und Sprache

Das Mikrofon hat sich als höchst und mehrfach aufgeladenes Symbol von Radio- und Fernseh-SendungsmacherInnen herausgestellt. Mit ihm verknüpfen viele SendungsmacherInnen auch besondere Erfahrungen in verschiedenster Hinsicht: Ihr eigenes Sprechen, das verstärkt und gesendet wird, wird ihnen selbst bewusster und ist für viele eine erste wichtige Hürde, die sie nehmen: Dies wird damit assoziiert, die eigene Stimme buchstäblich verstärkt zu erheben, sie (verfremdet) zu hören, öffentlich und hörbar zu sprechen. Häufig wird von den Personen ganz gezielt eine Sprache (Mutter- oder Fremdsprache, Dialekt, Mundart, Slang ...) gewählt, in der sie kommunizieren möchten und mit der sie sich dann vermehrt auseinanderzusetzen beginnen - auch im Kontext von Übersetzungsfragen oder mehrsprachigen Sendungen. Die Möglichkeit, in einer nichtdeutschen Muttersprache in Österreich auf Sendung gehen zu können, ist nicht nur für SprecherInnen der jeweiligen Sprachen von Bedeutung, sondern bewirkt auch den Kontakt mit dieser Sprache bei anderen GestalterInnen und den HörerInnen. Bei den Weiterbildungswünschen schlug sich diese erhöhte Aufmerksamkeit für Sprache und Sprechen ebenso nieder, indem etwa Sprechausbildungen wiederholt thematisiert wurden. Die verlorene Angst vor dem Mikrofon wurde mehrfach als besonders wichtige Errungenschaft erwähnt und mit dem (verschüchterten) Verhalten jener Menschen verglichen, die vors Mikrofon gebeten werden: In solchen Situationen ist vielen GestalterInnen die eigene Fortgeschrittenheit und Entwicklungsgeschichte damit bewusstgeworden; auch Stolz über die eigene Souveränität im Vergleich zu berühmten oder medienerfahrenen Menschen wurde formuliert. Lerntheoretisch entspricht dies der Verhaltensveränderung aufgrund von Erfahrung (Meyer-Drawe 2008, S. 391). Mit dem Mikrofon als sichtbar einsetzbarem Symbol werden die SendungsgestalterInnen auch als solche wahrgenommen und

als RepräsentantInnen von Öffentlichkeit vielfach wesentlich ernster genommen und aufgewertet. Um Mikrofon, Sprache und Sprechen gruppieren sich zahlreiche v.a. informelle Lernerfahrungen, die das Selbstbild in bestärkender Weise verändern.

Teilhabe und Auseinandersetzung

Die Produktion von Sendungen zieht in einem sehr hohen Ausmaß die Beschäftigung mit und Recherche von neuen Inhalten nach sich. Zahlreiche Veranstaltungen und kulturelle Angebote werden besucht, weil eine Sendung dazu geplant oder überlegt wird, was bereits ein spezifischeres Hinhören und -sehen bewirkt und unabhängig von Lese- und Schreibfähigkeiten erfolgen kann (und häufig auch erfolgt). Filme, Konzerte und Diskussionsveranstaltungen werden oft besucht, weil vielleicht eine Sendung daraus entwickelt werden kann. Dieses erhöhte Interesse an gesellschaftlicher und kultureller Teilhabe und Auseinandersetzung hat bei vielen Beteiligten explizit erst mit der eignen Mediengestaltung eingesetzt. Für viele Personen nimmt auch die Lese- und Schreibtätigkeit durch ihre Mitarbeit beim nicht-kommerziellen Rundfunk erheblich zu, sie beginnen Büchereien aufzusuchen oder Literatur zu kaufen.

Kontaktaufnahme

Die Weiterbildung, die dabei erfolgt, ist sowohl eine interessengesteuerte inhaltliche aber auch eine ausgeprägte soziale, weil anschließende Interviews oder Studioeinladungen die Kontaktaufnahme mit Personen - oft mit bisher unbekannten - einschließen. Dabei setzen sich SendungsgestalterInnen mit diesen Menschen, mit deren Herkunft und Ansichten auseinander, übernehmen verantwortliche Führungsrollen in der Vermittlung des Ablaufs an Studiogäste und kooperieren mitunter mit Institutionen oder anderen SendungsmacherInnen. Als JournalistInnen - mit Mikrofon! - haben zahlreiche SendungsgestalterInnen die Scheu vor berühmten Personen oder sonstigen Autoritäten (ein Stück weit) abgelegt und davon profitiert, von den GesprächspartnerInnen anerkannt zu werden. In Kontakt mit Menschen und Öffentlichkeiten treten sie des Weiteren bei der Bewerbung ihrer Sendungen, in Reaktion auf Feedback, bei der Koordination von Studionutzung und nicht zuletzt im Rahmen von Weiterbildungsworkshops, in denen sie sich neben

den Lehrinhalten auch über gemeinsame Sendungserfahrungen austauschen. Insgesamt werden also auch außerhalb der Sendungen sämtliche kommunikative und soziale Kompetenzen in zahlreichen Feldern herausgefordert und ausgebaut, eigene Position und Selbstbild können erprobt und bestärkt werden. Insofern bieten nichtkommerzielle Sender jene Rahmenbedingungen, in denen sogenanntes Sozialkapital aufgebaut werden kann, das sämtliche Kontakte von Menschen als erneuerbare Ressourcen wertschätzt, da sie den gesellschaftlichen Zusammenhalt fördern (Vater/Kellner/Jütte 2011).

Umgang mit medialen Öffentlichkeiten

Durch die eigene Erfahrung, für ein Medium Inhalte aufzubereiten, beginnt bei fast allen GestalterInnen eine neue Aufmerksamkeit für die Gestaltung von Medienprodukten in anderen Sendern (siehe Abbildung 11). Gelingendes aber auch Fehler von Profis

werden verstärkt wahrgenommen, und Inspirationen für die Gestaltung eigener Produktionen werden durch bewusste Mediennutzung eingeholt. Manche entwickeln auf diesem Weg Bildungsinteressen an spezifischer Fortbildung für die Sendungsgestaltung. Die neue Form der Wahrnehmung von differenzierten Öffentlichkeiten ist für viele ein Thema, manche möchten gezielt Musik oder Inhalte bringen, die in anderen Sendern wenig Raum erhalten. Dabei hat sich gezeigt, dass sich die Position von Menschen in kulturellen, sozialen, sprachlichen Communities oder Subkulturen durch ihr Öffentlichwerden als SendungsgestalterInnen verändert und sie zu Ansprechpersonen und MultiplikatorInnen werden oder neue Rollen übertragen bekommen bzw. übernehmen. Andere wiederum erfreuen sich daran, sich an professionellen JournalistInnen zu orientieren und sich mit ihnen zu vergleichen und dabei in der Lage zu sein, selbst auch Öffentlichkeit schaffen zu können.

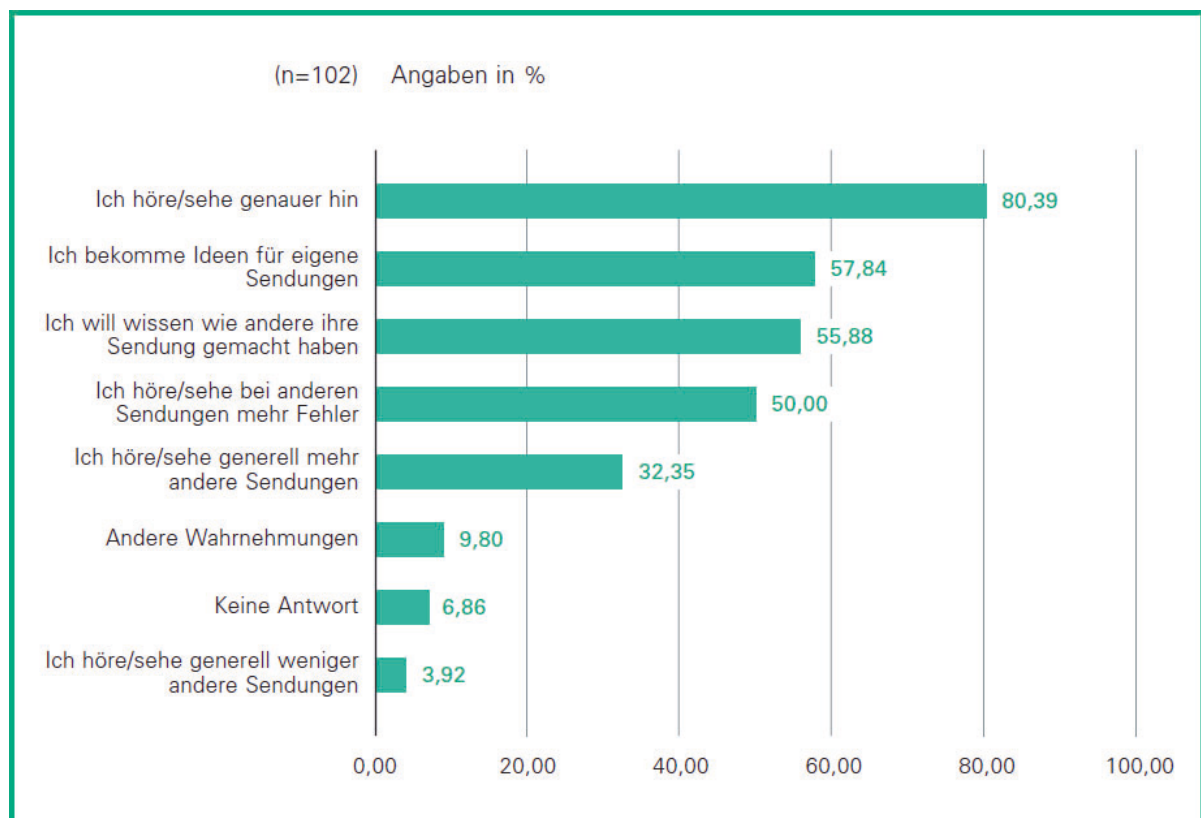


Abbildung 11: Art der Wahrnehmungsänderung; Verteilung in Prozent (Quelle: Peissl/Lauggas 2016, S. 109) (Grafik: RTR, CC-BY-4.0)

Als wichtig hat sich dabei erwiesen, dass die qualitativen Ansprüche an die Sendungsgestaltung selbstdefinierte sind, dass sie also nicht irgendwelchen Standards genügen müssen. Die eigenen Qualitätsansprüche der SendungsmacherInnen sind häufig sehr hoch oder an professionellen Sendungen angelehnt.

Zusammengefasst hat sich an vielen Details nachweisen lassen, dass Medienkompetenz in vielfältigen Formen erworben und ausgebaut wird, für manche stellt dieses Engagement auch den Ausgangspunkt für berufliche Karrieren in der Medienbranche dar.

Mut und Spontaneität

„Mut und Spontaneität“ bilden eine weitere zentrale Herangehensweise, die besonders häufig mit lustvollem Lernen in Zusammenhang gebracht wurde. Eingermaßen gefahrlos etwas ausprobieren zu können, spontan zu agieren oder agieren zu müssen, kam in zahlreichen Erzählungen als Ausgangssituation vor, in der lehrreiche Erfahrungen gemacht werden konnten oder in denen GestalterInnen über sich selbst hinausgewachsen sind. Immer wieder wurde von Experimenten erzählt, die gut oder schlecht liefen, aber Erkenntnisse ermöglicht haben. Neben inhaltlichen Vermittlungsbedürfnissen hat sich klar herauskristallisiert, dass ungeplantes und auch unvorbereitetes Tun für viele Leute spaßbesetzte Erlebnisse darstellten, die sie an die Sendungsproduktion binden und einen spielerischen Zugang zu neuem Wissen und neuen Kompetenzen darstellen. In diesem Zusammenhang wird das Lernpotenzial auf der Basis seiner Definition als (plötzlich notwendige) Verhaltensänderung besonders sichtbar (Trembl/Becker 2010). ?

Herausforderungen und Widersprüche

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Rahmen der Sendungsgestaltung im nichtkommerziellen Rundfunk eine enorme Palette von Kompetenzen erworben werden kann, wofür spezifische Bedingungen (individuell und in je unterschiedlichem Ausmaß) besonders förderlich sind:

- Ohne lange Vorläufe oder Ausbildungen mit dem Senden unmittelbar anfangen können bzw. Learning by Doing,

- Einstieg auch mit geringen oder keinen Lese- und Schreibfähigkeiten,
- selbstständig und interessengeleitet frei wählen können, ob und was gelernt wird,
- inhaltliche und formale Freiheit bei der Gestaltung von Sendungen, sprich: keine Produktivitäts- oder Leistungserwartungen erfüllen müssen, Freiheit für Fehler und Experimente,
- persönliche Kontakte im Sender,
- örtliche Nähe des Senders,
- Anbindung der Sendungsinhalte an den eigenen Lebensraum.

Dies entspricht in mehreren Aspekten jenen Bedingungen, die [Reinhard Zürcher](#) als förderlich für niederschwellige Zugänglichkeit zu nichtformalem und v.a. informellem Lernen in der Erwachsenenbildung zusammengefasst hat, womit auch Menschen aus sogenannten „bildungsfernen Kontexten“ (Zürcher 2007) oder Menschen mit Basisbildungsbedarf erreicht werden können. Auch lässt sich auf diese Weise mit dem Paradoxon umgehen, wonach jedes Lernen bereits Wissen voraussetzt (Meyer-Drawe 2008, S. 391), das ressourcenorientiert vergegenwärtigt und erweitert wird.

Formale Anerkennung von Bildungsleistungen

Die in der Medienarbeit in Community Medien erwerbenden Kompetenzen entsprechen in hohem Ausmaß allen acht EU-Schlüsselkompetenzen - in ihrer ursprünglichen und überarbeiteten Form (Europäisches Parlament 2006, Europarat 2018b) - und zeigen, dass der nichtkommerzielle Rundfunk neben demokratiepolitischer Bedeutung auch ein enormes Potenzial als Bildungseinrichtung mitbringt und bereits erfüllt.

Diese Erkenntnis führt zu Forderungen, diese faktischen Bildungsleistungen formal anzuerkennen und zu fördern. Daran ließe sich auch die Anrechenbarkeit von Sendungsgestaltungen und entsprechenden Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen im Rahmen von betrieblicher Weiterbildung ableiten, was mit der historischen Ankoppelung des Bildungsbegriffs an Nutzungskontexte einhergeht und in neoliberalen Wirtschaftszusammenhängen weiter zugespitzt wurde. Die Heterogenität der SendungsgestalterInnen - Individuen und Gruppen - bewirkt eine breite, teils widersprüchliche Ausgangssituation, was die

Anerkennung von Bildungsleistungen in Community Medien anbelangt: Während es für einige die Möglichkeit der stärkenden Selbstvergewisserung (z.B. mit einem Zertifikat oder einem Kompetenzportfolio) bedeuten würde, hätte ebendies für andere die abschreckende Wirkung, sich in einer Bildungsinstitution mit all ihren Mechanismen (und Zwängen) wiederzufinden. Nicht zuletzt haben weiters die Erfahrungen mit Akkreditierung und Zertifizierung in anderen Ländern auch gezeigt, dass diese - wenig überraschend - eine erhebliche Bürokratisierung nach sich ziehen, die Komplexitätserhöhend wirkt und Entfremdung sowie Abhängigkeiten herstellt. Lernende und Lehrende müssen sich dann in auferlegte Strukturen einfügen, die auf Individualitäten genauso wenig Rücksicht nehmen können wie auf das Bedürfnis nach Freiheit, Unkonventionalität und Leistungsungebundenheit, was aber wesentliche Voraussetzungen für die Entwicklungen eines selbstgesteuerten Bildungsinteresses sind.

Wirkung von Medien auf die GestalterInnen

Die Bedeutung von Medien wird hauptsächlich in ihrer Wirkung nach außen beurteilt, danach, welche Diskurse und Inhalte durch welche Personen(-Gruppen) in die Öffentlichkeit kommen können. Die

Wirkung ist aber auch eine wesentliche nach innen - für die Person der Gestalterin oder des Gestalters. Dies schließt an Meyer-Drawes Definition an, wonach das Lernen nicht nur eine Auseinandersetzung mit einer Sache sei, sondern stets auch eine mit sich selbst (Meyer-Drawe 2008, S. 401). Die jeweilige Person braucht somit Anerkennung ihrer vorhandenen Ressourcen, Wertschätzung ihrer Erfahrungen und Gefühle, angemessene Arbeits- und Lernformen, -unterlagen und -räume. „Letzten Endes wäre also eine Lernkultur anzustreben, in der formales wie informelles Lernen Platz haben, das heißt, in der Lernende das ihren Interessen Entsprechende in der von ihnen gewünschten Weise unter menschenwürdigen Umständen lernen können, in der sie dabei unterstützt und in der ihre Lernergebnisse anerkannt werden“ (Zürcher 2007, S. 136). Die Sender des nicht-kommerziellen Rundfunks erfüllte diese Ansprüche weitestgehend und bilden damit wertvolle Lernräume für die Aneignung multipler Kompetenzen in der mehrsprachigen Gesellschaft. Sie erfüllen aber auch die Anforderungen an eine kritische Medienpädagogik, die Lernende dazu ermächtigen soll, Medieninhalte nicht nur kritisch zu lesen, sondern ihre eigenen Inhalte kompetent und reflektiert zu gestalten und so zu aktiven TeilnehmerInnen in der demokratischen Gesellschaft zu werden.

Zugang und Praxis: Der offene Zugang zur Mediengestaltung im Nichtkommerziellen Rundfunk

Carla Stenitzer, Barbara Eppensteiner

Wie der offene Zugang zur Mediengestaltung und zu Workshop-Angeboten im Nichtkommerziellen Rundfunk funktioniert, zeigt der folgende Abschnitt am Beispiel der Radiofabrik in Salzburg und des Community TV-Senders Okto in Wien. Er zeichnet nach, wie Menschen ins Freie Medium finden und wie Freie Medien durch einen offenen Zugang und eine niederschwellige Vermittlung der Inhalte den Erwerb von Medienkompetenzen bei Menschen aller Altersgruppen fördern können.

Nichtkommerzieller Rundfunk: In Österreich gibt es ihn seit nunmehr 20 Jahren. Die Idee, dass nicht nur professionelle JournalistInnen Medien machen, geht aber schon auf die 20er Jahre des 19. Jahrhunderts zurück. Die Aufgabe von nichtkommerziellen Community Medien ist es, ergänzende Informationen sowohl zum öffentlich-rechtlichen Rundfunk, als auch zu kommerziellen Medien anzubieten. Sie werden deshalb oft auch als dritter Sektor bezeichnet und es gibt sie in über 100 Ländern auf allen Kontinenten. Als Bestandteil lokaler und regionaler Öffentlichkeit wollen sie vor allem jenen eine Stimme geben, die im Medienmainstream nicht oder nur marginal repräsentiert sind. Sie fördern lokale Kunst und stellen regionale Kulturinitiativen vor, begreifen sich als Teil der Zivilgesellschaft, mit der sie meist vielfältig vernetzt sind und bieten unterschiedlichsten Gruppen die Möglichkeit zur Teilhabe am medialen Diskurs und damit auch am politischen Leben. Sie fördern die soziale Vernetzung und tragen zu einer kontinuierlichen Mitgestaltung des Umfeldes bei, regen Menschen also dazu an, sich für das mitverantwortlich zu fühlen, was um sie herum vorgeht und sich (nicht nur im Moment der Entscheidung, wie etwa bei Wahlen oder Befragungen) zu engagieren. Das macht sie zu einem wirksamen Instrument der politischen Partizipation.

Da sie nur zu einem sehr geringen Teil von professionellen JournalistInnen gemacht werden, befähigen sie BürgerInnen zur Artikulation ihrer Anliegen und tragen so zur Medienbildung breiter Gesellschaftsschichten bei. Im Gegensatz zu diversen Plattformen im Internet lassen Freie Medien ihre NutzerInnen und ProduzentInnen nämlich nicht allein: Angebote zur Vermittlung von technisch-gestalterischem Know-how erleichtern den Einstieg, diverse Workshops dienen der aktiven Auseinandersetzung mit medienrechtlichen und medienethischen Fragen und regelmäßiges Feedback unterstützt sie dabei, das eigene Tun zu reflektieren und kontinuierlich zu verbessern. Der Nichtkommerzielle Rundfunk versteht sich also immer auch als ein Lernort.

Der Zugang zur Mediengestaltung und konkrete Workshopangebote werden im Folgenden exemplarisch anhand der Ausbildungsangebote des Freien Radios „Radiofabrik“ in Salzburg und dem Freien Fernsehsender „Okto TV“ in Wien vorgestellt. Die Ausbildungstätigkeiten Freier Medien lassen sich in zwei Schwerpunkte zusammenfassen. Neben der Aus- und Weiterbildung von Programmmachenden und Einzelpersonen, kooperieren Freie Medien mit Bildungseinrichtungen für Menschen aller Alters-

gruppen, Vereinen und Organisationen und stellen wichtige Projektpartner im regionalen und europäischen Raum dar.

Der Weg ins Freie Medium

Vor allem in den ersten Jahren des Betriebs erlebten die nichtkommerziellen Sender ihn immer wieder: Den Moment, in dem Menschen verschiedenster Altersgruppen und unterschiedlichster Herkunft staunend feststellten: Und da könnte jetzt tatsächlich auch ICH eine Radio- oder Fernsehsendung machen? Ob diese grundsätzliche Möglichkeit auch tatsächlich ergriffen wird, hängt dann von den konkreten Lebensumständen ebenso ab wie von der Motivation. Da sich die freien Medien der Idee des Komplementärangebots verpflichtet sehen, geht es auch darum, gesellschaftlich und medial marginalisierte Gruppen oder solche, die generell kaum Möglichkeiten zur selbstbestimmten Repräsentation haben, aktiv zur Teilnahme einzuladen. Hier sind oft auch spezielle Angebote der Ermutigung und Unterstützung gefragt.

Abbildung 12: Im Studio der Radiofabrik (FBild: [CC BY 4.0](#), Radiofabrik, auf <https://erwachsenenbildung.at>)



Motive & Zielgruppen

Fragt man die ProgrammproduzentInnen selbst nach ihren Motivationen reichen die Antworten von „Weil's geil ist sich selbst zu sehen / zu hören“ über „Lust am Gestalten und besser werden“ oder „Die Möglichkeit mit dem Mikrofon / der Kamera in der Hand Menschen zu begegnen / mit Menschen zu sprechen, zu denen ich sonst keinen Zugang hätte“ bis zu „Weil das, was ich zu sagen habe / was mich interessiert sonst nirgendwo vorkommt“

und „Weil's uns ein Anliegen ist Jugendliche mit verminderten Teilhabechancen selbstbestimmt zu Wort kommen zu lassen“.

Bei [Okto](#) und in der [Radiofabrik](#) Salzburg lassen sich vier Hauptbeweggründe feststellen, die jeweils auch unterschiedliche Alters- und Herkunftsgruppen betreffen. Es sind dies:

Sichtbar werden / in Medien vorkommen:

Die eigene gesellschaftliche Gruppe medial repräsentiert zu sehen, ist ein starkes und häufig geäußertes Motiv. Das betrifft sowohl Communities, die sich über eine gemeinsame Herkunft oder Sprache, als auch solche, die sich durch ein gemeinsames inhaltliches Interesse verbunden fühlen. Von der Möglichkeit, selbstbestimmt eigene Inhalte zu produzieren, fühlen sich daher sowohl migrantische und andere marginalisierte Gruppierungen als auch etwa Jugendliche angesprochen. Die Möglichkeit, in der eigenen Muttersprache zu produzieren, erleichtert zudem den Zugang und wird nicht selten als zusätzliche Motivation angegeben.

Erfahrungen im Medienbereich sammeln:

Der Wunsch, gestalterische oder journalistische Praxis zu erwerben und vorweisen zu können, ist ein Motiv, das meist jüngere ProduzentInnen betrifft. Sie stehen oft in einer einschlägigen Ausbildung oder wollen sich für eine solche bewerben. Sie schätzen die Möglichkeit, erste Erfahrungen zu sammeln oder die bereits gemachten vertiefen zu können und sehen die Praxis, die sie in den Freien Medien erlangen können, oftmals als ein Sprungbrett in eine journalistische Karriere bei anderen Rundfunkanbietern.

Die eigene Begeisterung weiter geben:

Die Leidenschaft für ein bestimmtes Thema, sei es der Tango, eine bestimmte Musik- oder Kunstrichtung oder der Tierschutz, ist eine Motivation, die sich zwar quer durch die Altersgruppen zieht, vor allem aber Menschen in der Lebensmitte dazu anspornt, in einem freien Medium aktiv zu werden.

Zivilgesellschaftliches Engagement:

Ein starker Beweggrund für die Gestaltung einer eigenen Sendereihe ist der Wunsch, gesellschafts- oder kulturpolitische Veränderungen anzustoßen und zu begleiten. Die ProduzentInnen dieser Gruppe arbeiten oft bereits in diversen NGOs und Initiativen, wie etwa Amnesty International, der Armutskonferenz oder der LGBT*IQ-Bewegung. Andere sind eher individuell engagiert und wollen auf diese Weise einen Beitrag zum sozial-, gesellschafts- oder kulturpolitischen Diskurs leisten.

Weiterbildungsangebote im nichtkommerziellen Rundfunk

Vierzehn nichtkommerzielle [Radios](#) und drei [Fernsehestationen](#) gibt es in Österreich. In ihrer Struktur, ihrem Aufbau und ihrer Größe unterscheiden sie sich teilweise stark. Dementsprechend unterschiedlich sind auch die personellen und technischen Ressourcen. Diese Unterschiede spiegeln sich auch in den Aus- und Weiterbildungsangeboten der Freien Radios und Fernsehsender wieder.

Während größere Sender beispielsweise Fixtermine für ihre Workshops ausschreiben, wird bei anderen erwartet, bis genügend InteressentInnen vorhanden sind, um einen Termin zu fixieren und so Ressourcen zu schonen. Sehr kleine Sender führen ihre Programmmachenden wiederum individuell in die Radioarbeit ein, während eine solche Vorgangsweise aufgrund der Anzahl an neuen SendungsmacherInnen bei größeren Sendern in Ballungsräumen ressourcenbedingt nicht möglich wäre. Gemein ist den Weiterbildungsangeboten der nichtkommerziellen Medien, dass sie über das reine Erlernen der technischen Bedienkompetenzen hinausgehen.

Sie wollen

- den Erwerb von Medienkompetenz fördern,
- einen Einblick in das Berufsfeld der Journalistin/ des Journalisten geben,
- qualitative Auseinandersetzungen mit Themen sowie
- die Entwicklung kreativer Ideen im Umgang mit Sprache, Text, Bild und Ton ermöglichen
- und zielen auf das Empowerment von Personen ab, die in anderen Medien nicht (selbst) zu Wort kommen.

Niederschwelligkeit

Eine der wichtigsten Prämissen, der von Freien Medien angebotenen Workshops, ist die Niederschwelligkeit. Jede/r soll den Inhalten folgen können - unabhängig von Alter, Sprache und Vorwissen. Diese Niederschwelligkeit wird vor allem durch eine Hands-on-Mentalität erreicht. Das bedeutet, keine Angst vor der Technik zu haben, sondern auszuprobieren und so unmittelbar am eigenen Ohr und Auge zu erfahren, was sonst als theoretische Erklärung mehr Zeit in Anspruch nehmen würde. Dies geht auch Hand in Hand mit dem Learning-by-doing-Ansatz. Medienarbeit wird in den Workshops als Prozess begriffen, bei dem problemorientiertes Lernen im Mittelpunkt steht. Nicht die TrainerInnen belehren die TeilnehmerInnen, sondern die TeilnehmerInnen erarbeiten anhand von Problemstellungen eigene Lösungswege und lernen dazu technisches und journalistisches Wissen als Mittel einzusetzen. Ziel ist, dass die TeilnehmerInnen aktiv neues Wissen aufbauen. Von tragem passivem Wissen gelangen sie zu Eigeninitiative und aktivem Wissen. TrainerInnen unterstützen die TeilnehmerInnen in diesem Prozess. Wertschätzendes, konstruktives Feedback ist dabei ein wichtiges Tool zur Selbstreflexion und Weiterentwicklung. Niederschwelligkeit bedeutet aber nicht nur niederschwellig in der Wahl der Vermittlungsmethoden zu sein. Niederschwelligkeit bedeutet ebenso, den TeilnehmerInnen die Umsetzung des Gelernten möglichst ohne Hürden zu ermöglichen. Aus diesem Grund wird vorrangig mit Open-Source-Software gearbeitet, die die TeilnehmerInnen jederzeit kostenlos von zuhause aus nutzen können.

Workshops für Programmmachende und Interessierte

Den größten Schwerpunkt im Ausbildungsangebot der Freien Medien stellt die Weiterbildung von Interessierten und (zukünftigen) Programmmachenden dar. Während diese zu Beginn noch individuell in die Basics der Radio- bzw. Fernseharbeit eingeführt wurden, entwickelten sich im Zuge der Etablierung der Freien Medien und der damit verbundenen voranschreitenden Professionalisierung Strukturen, um die Qualität und Standardisierung der Ausbildung zu gewährleisten. An die Stelle von individuellen

Einschulungen traten Workshops, die mit klaren Konzepten die Vermittlung der technisch gestalterischen Skills auf der einen und die Ermächtigung und Ermutigung auf der anderen Seite zum Ziel hatten. Eingangs handelte es sich dabei um eine Handvoll Workshops, in denen den TeilnehmerInnen Hintergrundwissen zu Freien Medien und dem österreichischen Mediensystem sowie den technischen Grundlagen für die Radio- bzw. Fernseharbeit vermittelt wurde. Dazu gehörten auch medien- und urheberrechtliche Grundlagen, die die Programm-machenden für ein selbstverantwortliches Gestalten der Sendungen benötigen. Bei der Vermittlung von praktischem Know-how wird bei den Freien Radios eine Sensibilisierung für Medien und ihre Inhalte angestrebt. Der praktische Umgang wird reflektiert und hinterfragt. Radiomachende sollen ein Bewusstsein für die Wirkung von Medien und ihre Inhalte erlangen. Inzwischen bieten die Freien Medien ein buntes Workshopprogramm mit verschiedenen Schwerpunkten an.

Der Start in die eigene Sendung

Den Start in die eigene Sendung stellt in der Radiofabrik der [Basisworkshop](#) dar. In eineinhalb Tagen erlernen die TeilnehmerInnen mittels Hands-On-Mentalität die Grundlagen, die sie für ihre Radioarbeit brauchen. Aufgrund der niederschweligen Vermittlung werden dafür keinerlei Erfahrungen oder Vorkenntnisse benötigt. Besucht wird der Workshop deshalb von Menschen aller Altersgruppen. In einem typischen Basisworkshop sitzt der 14-jährige Schüler einer technischen Schule neben dem geflüchteten Journalisten aus Somalia, der Umwelt-Aktivistin und der 70-jährigen Pensionistin, die in ihrer Sendung Musik aus ihrer Jugend spielen möchte. Sie alle lernen - neben technischen und rechtlichen Basics - über das Selbstverständnis Freier Medien, journalistische Grundlagen, berufsethisches Verhalten und Grundlagen der Sendungsgestaltung. Den Abschluss des Workshops bildet eine Live-Sendung, die die TeilnehmerInnen inhaltlich wie technisch vollkommen selbstständig produzieren.

Da der Feedbackprozess in der Radiofabrik, wie auch in anderen Freien Medien eine große Rolle spielt, besuchen die Programmmachenden nach ihrer dritten Sendung einen Feedbackworkshop. In diesem werden sie in die Feedbackkultur ein-

geführt, lernen konkrete Tools kennen, mit denen sie anderen RadiomacherInnen professionell Rückmeldungen zu Sendungen geben können, geben anderen SendungsmacherInnen Feedback und erhalten selbst Feedback bezüglich der technischen und inhaltlichen Gestaltung ihrer Radiosendung. Der [Feedbackworkshop](#) bildet den Abschluss der Grundausbildung bei der Radiofabrik.

Eine elaborierte Feedbackkultur ist auch bei Okto ein wichtiges Tool im Lernprozess. Der erste Schritt auf dem Weg zur Sendung ist aber immer die Kontaktaufnahme mit dem koordinierenden Programmteam, die entweder individuell oder über den Infoabend erfolgt. Anschließend wird in einem persönlichen Gespräch geklärt, ob die Sendungsidee im Rahmen der auf beiden Seiten vorhandenen bzw. zur Verfügung stehenden Ressourcen realisiert werden kann, welche Fähigkeiten schon vorhanden sind, welche Kurse nötig wären und was der nächste Schritt sein muss. Wenn die künftigen ProduzentInnen über Know-how und eigene Produktionsmittel verfügen, können sie unmittelbar mit der Produktion ihrer Pilotsendung beginnen. Falls sie Kameras, Schnittplätze oder das Studio von Okto verwenden wollen, müssen sie die entsprechenden Workshops besuchen. Dort werden sie sowohl mit den Geräten als auch mit journalistischen und gestalterischen Basics vertraut gemacht.

Verpflichtend für alle, die bei Okto Programm machen wollen, ist zudem die Absolvierung eines mehrstündigen [Workshops zu Medien- und Urheberrecht](#), in dem auch ethische Fragen sowie die Programmrichtlinien thematisiert werden. Sobald die Pilotsendung fertig ist, wird sie mit dem oder der jeweiligen ProgrammkoordinatorIn besprochen. Neben technischen und gestalterischen Tipps können während des Feedbacks oft auch organisatorische oder den Produktionsablauf betreffende Fragen geklärt werden. Wird hier Einigung erzielt, folgt mit der Unterzeichnung der Nutzungsvereinbarung der letzte Schritt zum Start der eigenen Sendereihe.

Aufbauworkshops

Neben den Grundlagen der Radio- bzw. Fernseharbeit bieten die Freien Medien eine Reihe an weiterführenden Workshops im offenen Zugang an. Die Workshops richten sich in erster Linie an Programm-

machende, stehen aber allen Interessierten offen, auch wenn ihr primäres Interesse nicht in der Sendungsproduktion liegt. Dazu gehören Workshops, die das Ziel haben, den Teilnehmenden vor allem technisches Know-how zu vermitteln. In Schnittworkshops wird den TeilnehmerInnen beispielsweise vermittelt, wie sie Sendungen vorproduzieren und kreative Intros oder Zwischenstücke erstellen können. Es existieren aber auch Workshops, in denen TeilnehmerInnen ihr Wissen rund um technische Erfordernisse erweitern oder wieder auffrischen können und dazu angehalten sind, spezifische Probleme und Fragen aus der Praxis in den Workshop mitzunehmen, um sie dort zu bearbeiten. Weiters wird hier auch Spezialwissen niederschwellig vermittelt, das ansonsten nur über Universitäten, Fachhochschulen oder kostspielige Lehrgänge erwerbbar ist. Ein Beispiel stellt der Workshop „Grundlagen der Tontechnik“ bei der Radiofabrik dar. Bei diesem erlernen die TeilnehmerInnen die physikalischen Grundlagen der Tontechnik und erproben in praktischen Übungen, wie man auch in akustisch schwierigen Situationen zu guten Aufnahmen kommt und wie Bands und Instrumente mit einfachen Mitteln in guter Qualität mikrofoniert werden können.

Neben Workshops mit einem Fokus auf die technischen Aspekte, wird Wert auf journalistische und gestalterische Grundlagen gelegt. Den Teilnehmenden soll vermittelt werden, sich nicht starr an klassischen Formaten zu orientieren, sondern kreativ mit ihnen zu spielen und originelle Ideen zu entwickeln. Freie Medien verstehen sich als Experimentierfeld für Neues, Ungehörtes, abseits von klassischen Formaten und wollen die kreative Auseinandersetzung mit dem Medium anregen. Programmmachende werden ermutigt, ihre eigenen Lebenswelten und Sichtweisen in ihrer Sendungen einzubringen. Gleichzeitig wird versucht, ihnen Wissen rund um Interviewführung, Moderation und Recherche zu vermitteln. Auch Stimm- und Sprechtrainings finden sich im Angebot. Im Vordergrund steht dabei auch die Förderung kritischer und eigenverantwortlicher Berichterstattung abseits des Mainstreams.

Spezialworkshops

Abhängig von aktuellen Diskursen initiieren die Freien Medien Workshops, welche meist gesellschaftspolitische Ziele verfolgen. Ein Beispiel dafür

waren Workshops für geflüchtete Menschen. Zu diesem Zweck wurden Schulungsunterlagen auf Englisch und Arabisch übersetzt und eine Vielzahl an Workshops zusätzlich auch in arabischer Sprache abgehalten. Ziel war es, Geflüchteten die Möglichkeit zum aktiven Diskurs rund um Flucht und Migration zu bieten und dadurch ihre Lebenssituation abseits des Mainstreams zu schildern. Aus diesen Workshops sind mehrsprachige Sendungen entstanden.

Zusätzlich zu den genannten Punkten werden von Freien Medien punktuell Fortbildungen angeboten, deren Anregung auch aus Wünschen der eigenen Community der Programmmachenden hervorgeht. In den letzten Jahren waren dies Schulungen zu radio- bzw. fernsehspezifischen Bereichen wie „Interview & Talk“ und „Hörspiel“ oder zu spartenübergreifenden Bereichen wie „IT“, „Open Source Software“ und „Crossmediales Storytelling“. Auch [COMMIT - das Community Institut für Weiterbildung, Forschung und Beratung](#) - spielt eine Rolle in der Weiterbildung der Programmmachenden. Der Verein veranstaltet bundesweite Weiterbildungsangebote an der Schnittstelle von nichtkommerziellem Rundfunk und Erwachsenenbildung, die sich an Programmmachende aber auch an TrainerInnen richten. Die Radiofabrik schenkt SendungsmacherInnen als Willkommensgeschenk den ersten Workshop bei COMMIT. Ähnliche Vereinbarungen sind auch bei anderen Sendern Usus. Diese Weiterbildungsmöglichkeiten sind nicht nur bei SendungsmacherInnen beliebt. Auch MitarbeiterInnen besuchen diese Workshops regelmäßig zum Zwecke der eigenen Weiterbildung und nehmen die Möglichkeit des fachspezifischen Austauschs mit MitarbeiterInnen anderer nichtkommerzieller Sender wahr, der anders auf dieser Ebene nicht möglich wäre.

Auftragsworkshops für Institutionen und Organisationen

Neben Workshops, die sich vor allem an Programmmachende richten aber dennoch für alle Interessierten offen stehen, sind Freie Medien auch in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie in der Erwachsenenbildung aktiv. Anders als die Workshops für SendungsmacherInnen sind diese Workshops

nicht für alle offen, sondern werden meist von bestimmten Institutionen bzw. ihren Zielgruppen in Anspruch genommen. Die angebotenen Workshops entstehen in diesen Bereichen auf Anfrage und sind individuell auf die Bedürfnisse der anfragenden Institutionen abgestimmt. Sie reichen von kurzen Schnupperstunden über mehrtägige Workshops und haben oft Spezialthemen zum Inhalt. Bei mehreren hundert TeilnehmerInnen pro Jahr an diesen Workshops kann an dieser Stelle nicht jeder einzelne behandelt werden. Es soll in diesem Kapitel jedoch ein grober Einblick in die verschiedenen Handlungsfelder der Freien Medien im Ausbildungsbereich gegeben werden.

Workshops für Kinder und Jugendliche

Bei der Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen stehen unter anderem die Sensibilisierung der Kinder und Jugendlichen für einen kritischen Umgang mit Medien im Mittelpunkt. Das dichte Medienangebot im Alltag von Jugendlichen und die damit verbundene Flut an Informationen und Anforderungen machen den kritischen Umgang mit Medien notwendig. Neben Jugendeinrichtungen gehören auch Volksschulen, Neue Mittelschulen, Gymnasien, Berufsschulen, Sonderschulen und Vereine, die sich der Förderung von Jugendlichen mit körperlichen oder kognitiven Beeinträchtigungen verschrieben haben, zu regelmäßigen BesucherInnen der Workshops.



Abbildung 13: Okto-Workshop im Rahmen des Töchtertages 2011 (Bild: [CC BY 4.0](#), Okto TV, auf <https://erwachsenenbildung.at>)

Workshops für Universitäten und Fachhochschulen

Freie Medien treten in diesem Feld als Experten und Impulsgeber auf und erfüllen auch eine beratende

Tätigkeit. Bildungsträger und -organisationen wie Universitäten, Pädagogische Hochschulen und Fachhochschulen sind regelmäßige Kooperationspartner Freier Medien. Zu den TeilnehmerInnen von Seiten der pädagogischen Hochschule zählen beispielsweise LehrerInnen, die kreative Medienkompetenz in ihrem Unterricht fördern und ihre Mittel durch Medienarbeit erweitern wollen. Dazu bieten Freie Medien einerseits allgemeinere Workshops an, die die LehrerInnen mit dem Einsatz von Medien im Unterricht vertraut machen und so auch das Wissen von LehrerInnen über Technik und Medien erweitern sollen. Andererseits werden Workshops mit Spezialthemen angeboten. So zum Beispiel der Workshop „Schule und Migration“, bei dem der mögliche Einsatz von Medienarbeit im Unterricht als Beitrag zur Integration behandelt wird.

Für die Fachhochschule Salzburg wurde im Rahmen des Studiengangs „Soziale Arbeit“ in der Lehrveranstaltung „Aktivierende Medienarbeit“ gemeinsam mit dem Institut für Medienbildung, dem Freien Fernsehen FS1 und der Radiofabrik ein mehrtägiger Workshop entwickelt und abgehalten. Ziel war es, den Studierenden einen praxisorientierten Einblick zu ermöglichen, wie es gelingen kann, mittels Medienarbeit Menschen in schwierigen Lebenssituationen zu aktivieren.

Auch an der Universität Salzburg werden (hauptsächlich im Rahmen des Studiums der Kommunikationswissenschaft) von MitarbeiterInnen der Radiofabrik bzw. LektorInnen, die langjährige RadiomacherInnen der Radiofabrik sind, regelmäßig Lehrveranstaltungen angeboten, die sich mit dem Radiomachen im Community Radio beschäftigen. So beispielsweise die Lehrveranstaltungen „[Partizipation und Empowerment mit Community-Radio Projekten](#)“, das „[Community Radio](#)“ oder die Lehrveranstaltung „[Deutsch lernen und Radio machen](#)“, die am Sprachenzentrum für Studierende angeboten wird, die ihre Deutschkenntnisse erweitern möchten.

Weitere Workshops in der Erwachsenenbildung

In der Erwachsenenbildung leisten Freie Medien nicht nur einen Beitrag zur Weiterbildung einzelner Privatpersonen. LehrerInnen, PädagogInnen in der Erwachsenen- und Jugendarbeit sowie weitere MultiplikatorInnen bekommen Einblicke in die

Möglichkeiten der niederschweligen Wissens- und Medienkompetenzvermittlung mittels Medienarbeit. „Medienbildung wird als Teil der Allgemeinbildung verstanden und im Radio kann sie als handlungsorientierte Medienpädagogik niederschwellig gelebt und erlebt werden. Wer einmal selbst ein Interview aufgenommen und dann im Audioschnitt auf die Essenz reduziert hat, wird künftig anders hinhören, oder schauen, wenn er/sie Medien konsumiert“ (Winter 2012, S. 87). Das funktioniert natürlich auch im Fernsehen, weshalb Freie Medien insgesamt als wichtige Partner in der Erwachsenenbildung gelten können. Als ein niederschwelliges und für Menschen aller Altersgruppen zugängliches Angebot, sind sie etwa für Menschen ab der Lebensmitte attraktiv. Wenn Betreuungspflichten wegfallen oder die Pensionierung ansteht, finden viele endlich wieder Zeit, sich vermehrt neuen Interessen zu widmen oder vernachlässigte Leidenschaften wieder zu beleben. Die Gestaltung einer eigenen Radio- oder Fernsehsendung bietet sich da an, weil sie neben der inhaltlichen Beschäftigung mit dem alten oder neuen Lieblingsthema oder -genre, auch die Auseinandersetzung mit Technik und Gestaltung fordert und ganz nebenbei auch zu zahlreichen neuen Kontakten beitragen kann. Insofern wohnt den freien Medien in Hinblick auf lebensbegleitendes Lernen ein enormes Potenzial inne. Wie Peissl/Lauggas zeigen konnten, findet zusätzlich zu dem, was in den geplanten und gelenkten Angeboten stattfindet, auch sehr viel nicht-formales und damit informelles Lernen statt (Peissl/Lauggas 2016, S. 48, 147).

Freie Medien halten auch für größere Erwachsenenbildungseinrichtungen, wie das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb), punktuell Workshops in unterschiedlichsten Lehrgängen - so zum Beispiel in der Ausbildung für TrainerInnen aus Alphabetisierungskursen und der Basisbildung. Diese Train-the-Trainer Workshops tragen wesentlich zur Verbreiterung des Angebots an kritischer Medienkompetenzvermittlung bei. Die TeilnehmerInnen lernen diverse grundlegende und vor allem niederschwellig einsetzbare Übungen kennen und beschäftigen sich zum Beispiel mit den Möglichkeiten der Radioarbeit im Bereich des Sprachenlernens.

Zu den NutzerInnen von Workshops gehören weiters Institutionen, deren MitarbeiterInnen Menschen mit psychischer und/oder physischer Beeinträchtigung

betreuen - so auch Vereine, die die Reintegration von Menschen mit psychischer Beeinträchtigung am Arbeitsmarkt zum Ziel haben. Die Freien Medien leisten hier nicht nur einen Beitrag zur Schulung von MitarbeiterInnen, sondern bieten psychisch beeinträchtigten Menschen die Chance, in kurzen Workshops Einblicke in das Berufsfeld Radio zu erhalten und in die Radioarbeit zu schnuppern.

Freie Medien bieten in diesem Kontext einen Beitrag zur aktiven Bildungsarbeit. TeilnehmerInnen erweitern durch die Radio- oder Fernseharbeit ihre persönliche und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit. Freie Medien treten in diesem Zusammenhang nicht nur als Vermittler von technischem Wissen, sondern darüber hinaus als Vermittler von Medienkompetenz und Social Skills auf. Soft Skills, die durch die aktive Medienarbeit gestärkt werden, sind unter anderem Eigenverantwortung, Teamfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Selbstbewusstsein, Konfliktlöse-fähigkeit, Kritikfähigkeit, die Fähigkeit zu Selbstkritik und Kreativität.

Der Bildungsauftrag steckt im Programm

Freie Medien leisten bereits in vielen Bereichen einen Beitrag zur Erwachsenenbildung. Medien selbst zu machen und ihre (Nischen-)Themen an die Öffentlichkeit zu bringen, befähigt Menschen zur aktiven Lebensgestaltung und zum Erleben von Teilhabe an demokratischen Prozessen. Aufgrund der Niederschwelligkeit der Vermittlung und des offenen Zugangs ermöglichen sie Weiterbildung im Medienbereich quer durch alle Altersgruppen und fördern Prozesse der Medienkompetenz im lebenslangen Lernen.

Inhalte, die (weiter)bilden

Der Bildungsauftrag der freien Medien beschränkt sich nicht nur auf die, die Programm machen. Auch das Programm selbst versteht sich als eines, das zur Erwachsenenbildung beiträgt. Wie gut das gelingt, beweisen die zahlreichen Preise für Bildungsleistungen. So kann etwa allein Okto mit seiner erst zwölfjährigen Geschichte auf fünf Erasmus EuroMedia Awards, fünf Fernsehpreise der Erwachsenenbildung, den Medienpreis des Wiener Bildungsservers und den Walther Rode Preis für wissenschaftlich begründeten Qualitätsjournalismus im Bereich Medienkritik verweisen.

In der Radiofabrik zeigt sich ein ähnliches Bild. Radiosendungen & -projekte in der Jugend- und Erwachsenenbildung durften sich über eine lange Liste an Auszeichnungen freuen: Den Alternativen Medienpreis der Medienakademie Nürnberg, dem ESIS-Europasiegel für innovative Sprachprojekte, den Inklusionspreis der Lebenshilfe Salzburg, den Landes Jugend-Medien-Preis 2016, den Kulturpreis für Integration und Menschenrechte, den Kulturpreis vom Land Salzburg, den Medienpreis der deutschen Kindernothilfe, den Ö1 Radiopreis Moment-Leben heute, den Media Literacy Award, den Salzburger Kinderrechtspreis, die Sozialmarie für soziale Innovation sowie den Radiopreis der Erwachsenenbildung in den Sparten Experimentelles/ Interaktives, Information, Kurzsendung und den Eduard-Ploier-Preis. Viele davon mehrfach. Einige der prämierten Sendungen sind in Workshops entstanden, was die Qualität der angebotenen Ausbildung noch einmal unterstreicht.

Und wenn dann auch noch der Einsatz der personellen wie finanziellen Ressourcen, die dem Nichtkommerziellen Rundfunk zur Verfügung stehen in Relation etwa zum öffentlich-rechtlichen betrachtet werden, ist die Bilanz eine umso beachtlichere. Der dritte Sektor kann auch hier zurecht stolz auf seine wichtige Funktion im Bereich der Erwachsenenbildung verweisen.

Herausforderungen und Perspektiven

Der Fokus der Aus- und Weiterbildungsangebote in den freien Medien hat, vor allem in den Anfangsjahren neben den Medien- und Urheberrechtsschulungen, in erster Linie auf die Vermittlung von technisch-gestalterischen Kompetenzen abgezielt. Der Medienwandel und all die damit einhergehenden Fragen und Phänomenen wie Privacy, Datensouveränität, „Fake News“, Hate Speech oder CyberMobbing, stellen auch sie vor zahlreiche

Herausforderungen. Daher wurden in den letzten Jahren zahlreiche neue Angebote entwickelt. Neben cross- und transmedialen Überlegungen, wie sie durch die neuen Produktions- und Distributionsmöglichkeiten mit mobilen Devices entstanden sind, stehen auch der Umgang mit Social Media oder Fragen der Formatentwicklung auf dem Programm. Im Hintergrund all dieser Überlegungen steht stets die Herausforderung, Menschen zu ermächtigen sich kritisch und selbstbestimmt mit der sie umgebenden Medienwelt auseinanderzusetzen. Denn wer selbst überlegt, wo und wie er oder sie seine oder ihre Inhalte am besten kommuniziert, der oder die wird es leichter haben sich auch mit den Absichten anderer auseinanderzusetzen.

Um dieses recht komplexe Feld gut zu beackern und im Sinne kritischer Medienkompetenz fruchtbar zu machen, braucht es die Zusammenarbeit mit alten und (hoffentlich zahlreichen) neuen KooperationspartnerInnen im Bildungsbereich. Die freien Medien machen durch die Kombination von Lern- und Veröffentlichungsmöglichkeit, sowie als Orte des sozialen und integrativen Lernens ein einzigartiges Angebot. Im Verbund und in Kooperation mit anderen Bildungseinrichtungen und -angeboten, könnten sich daraus Zentren des „Breitensports“ in Sachen kritischer digitaler Kompetenz entwickeln. Denn mit seinen vielfältigen Organisationsformen und den diversen Ausspielkanälen sind sie jetzt schon sehr gut an die Anforderungen des jeweiligen Umfelds angepasst. Die freien Medien sind nah an ihrem Publikum und stellen sich mühelos darauf ein, dass das Angebot in städtischen Ballungsräumen ein anderes sein muss als in ländlichen Regionen. Zudem gibt es hier eine lange Tradition des lernenden Experimentierens und des experimentierenden Lernens (Handke u. Eppensteiner, 2006). Und das ist jedenfalls eine gute Strategie, um komplexen Umwelten und schwierigen Herausforderungen zu begegnen.

Community Education - Beispiele gelungener Bildungs Kooperationen

Helmut Peissl

Am Beispiel einiger Kooperationsprojekte von nichtkommerziellen Radios mit Organisationen der Erwachsenenbildung zeigt dieser Abschnitt auf, wie Freie Medien zur eigenständigen Regionalentwicklung und zu Community Development beitragen. Die vorgestellten Beispiele zeigen, dass der Kooperation von Community Medien mit (Erwachsenen-)Bildungseinrichtungen ein großes Potential zukommt. Abschließend widmet sich das Dossier der Frage, welche neuen Perspektiven sich aus solchen Kooperationen auch für traditionelle Bildungsanbieter ergeben können.

Community Education als ganzheitlicher Ansatz zur Einbindung von Menschen oder Gemeinschaften in meist lokale oder regionale Lernprozesse kommt als Begriff aus dem englischsprachigen Raum und ist besonders in der Praxis von Sozial- und Bildungspolitik in Irland und Schottland verankert. Als Prinzipien stehen dabei im Mittelpunkt: (Selbst) Ermächtigung, Partizipation, Inklusion, Selbst- und Mitbestimmung sowie Kooperation. Community Education und Community Development werden dabei von den Handelnden nicht immer getrennt, sondern oft synonym verwendet. Eine aktuelle Auseinandersetzung zu potentiellen Beiträgen zur lokalen Bildungs- und Entwicklungsarbeit finden sich in der Modellbeschreibung „[von Lebenswelten zu Lernwelten](#)“ (Beneke et al. 2017), die im Rahmen des ERASMUS+ Projektes „[Community Education Facilitating](#)“ erarbeitet wurde.

Mit den Beiträgen von Community Radios zu Community Development hat sich in Irland Niall Watters bereits 2003 in einer Studie auseinandergesetzt. In „Community Radio in Ireland. Its Contribution to Community Development“ weist Watters (2003, S. 9) besonders auf die Bedeutung von Community Radios als niederschwellige Lernorte ein. Watters

kommt dabei zum Schluss, dass sich Handlungsansätze und Ziele von Community Radios mit jenen des Community Development im Wesentlichen decken: „(C)ollective action, empowerment, participation, promoting social inclusion, emphasizing process as well as product providing information (...)“.

Community Radios sollten deshalb nicht einfach als Medien verstanden werden, sondern explizit als Akteure im Feld von Community Development und Community Education. Hinsichtlich einer Reihe von Zielgruppen, wie Jugendliche, Arbeitslose, AlleinerzieherInnen und Angehörige ethnischer Minderheiten, stehen die Trainingsangebote und Bildungsaktivitäten oft sogar im Vordergrund. Watters argumentiert deshalb, dass Community Medien auch explizit als Akteure der Erwachsenenbildung betrachtet werden sollten.

Diese Überlegungen decken sich mit Erfahrungen in Österreich, wie sie im Rahmen von ESF-Entwicklungsprojekten gemacht wurden, in denen unterschiedliche Organisationen der Erwachsenenbildung mit Freien Radios intensiv zusammenarbeiteten. Im Folgenden wollen wir auf die Projekte Connecting Communities und ESPRIS kurz eingehen.

Connecting Communities

Das Projekt [Connecting Communities](#) hatte sich das Ziel gesteckt Herangehensweisen zu entwickeln, die bildungsbenachteiligte Menschen in ländlichen Regionen neue Zugänge zu Bildung und Lernen eröffnen. Beteiligt waren daran unter anderen die Organisationen Akzente in Voitsberg, die Frauenstiftung Steyer, der Freie Radio B138 in Kirchdorf an der Krems, das Integrationszentrum Paraplü und EB projektmanagement.

Die ProjektpartnerInnen gingen davon aus, dass das Lernen von Individuen oder Gruppen in ländlichen Regionen einen ursächlichen Beitrag zum Community Development im betreffenden Gebiet leistet. Da an den eingebundenen Orten Frauen mit Migrationsgeschichte am stärksten von Bildungsbenachteiligung betroffen waren, richteten sich die Angebote vor allem an diese Gruppe. Die beteiligten MigrantInnen lernten beim Freien Radio das Recherchieren von Themen, das Führen von Interviews und das Gestalten eigener Radiobeiträge. In der neuen Rolle als RadiomacherInnen öffneten sich den beteiligten Frauen neue Perspektiven auf die eigenen Möglichkeiten und ihre Rolle im sozialen Umfeld. Eine Projektmitarbeiterin formulierte das Besondere beim Lernen durch Mediengestaltung: „Ich verarbeite, ich bearbeite und ich gestalte - und da fängt dann auch die Mitgestaltung an. Ich recherchiere, ich mach mir dann die eigenen Gedanken, ich hole Informationen ein und verarbeite das dann auch für irgendjemand anderen, wo ich glaub, dass die das brauchen können. Ich mach mir meine eigenen Gedanken und das führt dazu, dass das Gelernte auch zum Eigenen wird.“

In der Modellbeschreibung [„gehört : gelernt : beteiligt - Community Education in Österreich“](#) (Beneke et al. 2014, S. 15) sind die Erfahrungen mit der Gestaltung von Radiosendungen als Lernmethode im Sinne von Community Education so zusammengefasst:

„Radio machen ist eine wichtige Methode der politischen Bildung. Durch die aktive Auseinandersetzung mit politischen Themen und dem Dialog mit politischen Akteuren/innen oder diversen Funktionsträgern/innen wird das, besonders bei bildungsbenachteiligten Menschen häufig vorherrschende Gefühl der Ohnmacht durch die Erfahrung des ‚Gehörtwerdens‘, des ‚Mitredens‘ und ‚Mitentscheidens‘ ersetzt.“

Sprachen lernen und Radio machen

Auch das Projekt [Emanzipatorische Sprachlernmethoden im Salzkammergut \(ESPRIS\)](#) baute auf das intensive Zusammenspiel von partizipatorischer Mediengestaltung im [Freien Radio Salzkammergut](#) mit innovativen Sprachlernangeboten des [Bildungszentrum Salzkammergut](#) in Lernpartnerschaften auf. Die mehrsprachige Sendungsgestaltung im Freien Radio spielte dabei eine wichtige Rolle. Die Sendungen wurden teilweise von SprachlernerInnen gestaltet und standen gleichzeitig als Lernressourcen zur Verfügung. Das Rahmenkonzept wurde von COMMIT erarbeitet und nach Projektabschluss in der Handreichung [„Lust auf Sprachen“](#) (Sedlacek/Purkarthofer/Peissl 2016) frei zugänglich gemacht.



Abbildung 14: ESPRIS-Redaktion im Studio des Freien Radio Salzkammergut (Bild: [CC BY 4.0](#), ESPRIS, auf <https://erwachsenenbildung.at>)

Die hohe Bildungsrelevanz des Projekts wurde auch offiziell honoriert, als die MitarbeiterInnen von ESPRIS aus dem Freien Radio Salzkammergut im Jänner 2015 für ihre Sprachlernsendereihe „Pangea Lingua“ mit dem Radiopreis der Erwachsenenbildung in der Kategorie interaktive und experimentelle Programme ausgezeichnet wurden. [Die Sendungen sind langfristig zum Nachhören verfügbar](#) und können zu ähnlichen Aktivitäten an anderen Orten anregen. Im Rahmen ihrer Begleitforschung zum Projekt kam Assimina Gouma (2017, S. 236) unter anderem zum Schluss, dass gerade für bildungsbenachteiligte Menschen „zu Wort kommen“ in einem Medium große Bedeutung für das Lernen - in diesem Fall von Sprachen - hat.

Mediengestaltung und Regionalentwicklung

Die Studie „[Wirkungsradios - Freie Radios im ländlichen Raum](#)“ (Radio B138 2017) war ein weiteres Projekt das eine intensive Auseinandersetzung zum Zusammenspiel von partizipativer Mediengestaltung und regionaler Entwicklung ermöglichte. Projektbeteiligte waren in diesem Fall das Freie Radio B138 in Kirchdorf an der Krems, Radio Freequenns in Liezen, das Freie Radio Freistadt, COMMIT sowie zahlreiche Akteure der Regionalentwicklung, aus Vereinen und der Wirtschaft aus den drei Gebieten. In Österreich agieren die Hälfte - sieben von vierzehn - der Freien Radios explizit in ländlichen Räumen abseits der großen Städte. An vielen Orten bilden sie auch das einzige lokale Medienangebot. Im Rahmen der Studie „Wirkungsradios - Freie Radios im ländlichen Raum“ wurden die Arbeit und die Prozesse in und um die Freie Radios aus dem Blickwinkel der Regionalentwicklung analysiert. Auch hier kamen die AutorInnen zum Schluss, dass die Freien Radios wesentliche Bildungsfunktionen wahrnehmen, indem sie ihre Wirkung auf mehreren Ebenen entfalten:

- als Sprachrohr von Menschen aus der Region für die Region
- als Begegnungsräume zwischen Kulturen und Generationen
- als identitätsstiftende Institutionen der Bürgerinnen und Bürger
- als Ausbildungszentren für kritische Medienproduktion
- als Entwicklungsplattformen für Menschen und Projekte in der Region



Abbildung 15: Radio B138 am Dorfplatz - Open Couch Talk in Kirchdorf (Bild: [CC BY 4.0](#), Radio B 138, auf <https://erwachsenenbildung.at>)

Unter den zahlreichen ExpertInnen, die im Rahmen der Studie befragt wurden, war auch Conny Wernitznig, Geschäftsführerin der LEADER Region Mühlviertler Kernland. Sie betonte die Rolle des Freien Radios am Beispiel Freistadt zur Bewusstseinsbildung, als Anreger zum Querdenken und zur Zusammenarbeit und als Raum für Zukunftsentwicklung. Die inhaltliche Kompetenz baut dabei auf die breite Beteiligung: „... wenn ich eine Sendung höre, denke ich mir, Wahnsinn, was da für ein Wissen, was da für eine Kompetenz ist und was da für eine Leidenschaft ist, sich wirklich mit anderen einzusetzen, das zusammen zu fassen, das wiederzugeben, also ich habe ja eben vor Kurzem das Glück gehabt mit der Nina Theiss-Laubscher zum Thema Down-Syndrom, da bei euch zu Gast zu sein und da denke ich mir, das ist Wahnsinn, was die Einzelnen eben wirklich an Wissen und Kompetenz haben. Und bei euch finden sie eine Möglichkeit, Raum, einen Platz, technische Möglichkeit diese Informationen, dieses Wissen, diese Leidenschaft auch weiterzugeben.“ (Radio B138 2017, S. 164)

Dorothee Steinbauer, die Leiterin des CulturCentrum Wolkenstein in Stainach betont ebenfalls die Einbeziehung vieler Aktiver in der Region als Qualität: „... eben aus diesen verschiedensten Kleinregionen Vertreter zu haben, die was zu erzählen haben oder was einzubringen haben oder eben natürlich auch wiederum für ihre Leute Radio machen wollen, die genau dort sitzen und nicht in Liezen. Und das gibt nicht nur eine Vielfalt, sondern das gibt auch einen großen Einblick in individuelles Leben und soziale, kulturelle Bedürfnisse ...“ (Radio B138 2017, S. 50)



Abbildung 16: Wirkungsradios - Studie zu Freien Radios im ländlichen Raum (Grafik: Daniela Waser, CC BY-ND)

Im Rahmen der Studie Wirkungsradio wurden von den Beteiligten auch eine Reihe von Radiosendungen gestaltet, in denen regionale Akteure zu Wort kommen. Die [Sendungen](#) sind im [Cultural Broadcasting Archiv \(CBA\)](#), dem online-Archiv der Freien Radios nachhörbar.

Potential und Perspektiven

Diese kurzen Einblicke auf Community Medien als Akteure von Community Development öffnen ein Feld das in Österreich bisher wenig Tradition hat. Zur tiefergehenden Auseinandersetzung sei hier auf die Untersuchungen von Waters (2003) und [Gaynor/O'Brien \(2010\)](#) zu Community Medien im Feld des Community Developments in Irland verwiesen. Gaynor und O'Brien vergleichen etwa die Ziele und Wertvorstellungen

von Community Medien und von Community Development und kommen zum Schluss, dass es dabei weitgehende Übereinstimmung gibt. Dazu ist aber auch anzumerken, dass Community Development in Irland eine lange Tradition hat und auch als Handlungsfeld der Sozial- und Bildungspolitik verankert ist.

Für die Situation in Österreich lässt sich zusammenfassend sagen, dass sich auf Grundlage der vereinzelt Studien und Projekte, die sich mit Community Medien als Bildungsräume bzw. als Partner in Bildungsprojekten befassen, ein großes Potential aufzeigen und bestätigen lässt. Durch mehr lokale oder regionale Kooperationen ließen sich einerseits neue, meist bildungsbenachteiligte Zielgruppen in Bildungsprozesse einbinden und andererseits neue Lernräume sowohl für Medien- als auch für Bildungsaktivitäten erschließen.

Adressen von Freien Radios, Community TVs und Medienwerkstätten in Österreich

aufdraht – kulturverein zur förderung der medienkommunikation

Haindorferstrasse 17
3550 Langenlois
<http://www.aufdraht.org/>

Proton – das freie Radio

Jahngasse 10
A 6850 Dornbirn
<http://www.radioproton.at>

Verein Freier Rundfunk OÖ

Kirchengasse 4
4020 Linz
<http://www.fro.at>

Radio Helsinki – Graz 92.6

Verein Freies Radio Steiermark
Schönaugasse 8
8010 Graz
<http://www.helsinki.at>

Verein Freies Radio B138

Bahnhofstrasse 11
4560 Kirchdorf
<http://www.radio-b138.at>

Freier Rundfunk Freistadt GmbH

Pfarrgasse 4
4240 Freistadt
<http://www.frf.at>

Radiofabrik – Freier Rundfunk Salzburg

Ulrike Gschwandtner-Straße 5
5020 Salzburg
<http://www.radiofabrik.at>

Verein Freies Radio Salzkammergut

Lindaustraße 28
4820 Bad Ischl
<http://freiesradio.at>

Radio Freequenns

Kulturhausstraße 9
8940 Liezen
<http://www.freequenns.at>

Radio Y

Josef Weisleinstraße 5
2020 Hollabrunn
<http://www.radioypsilon.at>

Radio AGORA

Paracelsusgasse 14
9020 Klagenfurt
<http://agora.at>

Freies Radio Innsbruck – FREIRAD

Egger-Lienz-Straße 20/Stöckelgebäude
6020 Innsbruck
<http://www.freirad.at>

Radio OP

Gymnasiumstraße 21
7350 Oberpullendorf
<http://www.radioop.at>

Radio Orange 94.0

Klosterneuburger Str. 1
1200 Wien
<http://www.o94.at>

Verein Campusradio St. Pölten

Matthias Corvinus-Straße 15

3100 St. Pölten

<http://www.campusradio.at>

Dorf TV / Matrix e.V. Kunst, Kultur Medien

Gruberstrasse 74 / 1. Stock

4020 Linz

<https://dorftv.at>

Okto Community TV-GmbH

Goldschlagstraße 172

1140 Wien

<https://okto.tv>

Community TV Salzburg

Gemeinnützige BetriebsgesmbH

Bergstrasse 12

5020 Salzburg

<http://fs1.tv>

Verband Freier Radios Österreich

Hermannngasse 25/2a

1070 Wien

<http://freie-radios.at>

COMMIT – Community Medien Institut für Weiter-

bildung, Forschung und Beratung

Prinz-Eugen-Straße 72 Top 1.5

1040 Wien

<http://commit.at>

WienXtra Medienzentrum

Zieglergasse 49/II

1070 Wien

<http://medienzentrum.at>

Redaktion mediamanual

Beethovengasse 8 Top 10

1090 Wien

<http://mediamanual.at>

Literatur und weiterführende Links

Die folgende Zusammenstellung enthält gesammelt die im Themendossier verwendete Literatur und einige ergänzende, weiterführende Links.

Literatur

- ACFC, Beratender Ausschuss für das Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten (2012): Kommentar Nr. 3. Die Sprachenrechte von Personen, die nationalen Minderheiten angehören, nach Maßgabe des Rahmenübereinkommens. Straßburg: Council of Europe. Online unter: <https://rm.coe.int/16800c1204>
- Atton, Chris (2002): Alternative Media. London: Sage.
- Baake, Dieter (1997): Medienpädagogik, Tübingen: Niemeyer.
- Baumann, Zygmunt (2017): Retrotopia. Frankfurt/Main: edition suhrkamp.
- Beaufort, Maren / Seethaler, Josef (2017): Zwischen Objektivität und Perspektivität: Österreichs Journalismus auf der Suche nach neuen Vermittlungsformen. In: Kirchhoff, Susanne / Prandner, Dimitri / Renger, Rudolf / Götzenbrucker, Gerit / Aichberger, Ingrid (Hrsg.): Was bleibt vom Wandel? Journalismus zwischen ökonomischen Zwängen und gesellschaftlicher Verantwortung. Baden-Baden: Nomos, S. 43-71.
- Beneke, Elke / Gaube, Heidi / Sauer, Dorothea / Klemenz-Kelih, Barbara (2014): Community Education in Österreich. Beschreibung eines Partizipationsprozesses mit Frauen aus verschiedenen Kulturen. Modellbeschreibung: connecting communities. Villach: EB projektmanagement. Online unter: <https://erwachsenenbildung.at/basisbildung-pdfs/learn-forever-connecting-communities-gehoert-gelernt.pdf>
- Beneke, Elke / Wachschütz, Felicitas / di Stefano, Rosa / Macallan, David / Talyor, Lynn / Siarova-Fatuh, Ivanina / Bachmeier, Martina (2017): Von Lebenswelten zu Lernwelten. Community Education Facilitating - Modellbeschreibung. Villach: EB projektmanagement. Online unter: http://www.communityeducation-eu.eu/files/CEF-Theme/Downloads/CEF-O3-Model%20Description_A4_DE_SCREEN.pdf
- Bildungszentrum BürgerMedien (Hrsg.) (2006): Inter.Media - Intercultural Media Training in Europe. Handbuch für TrainerInnen, MitarbeiterInnen und RedakteurInnen. München: kopaed. Online unter: https://www.commit.at/fileadmin/user_upload/intermedia-handbook-final-de.pdf
- Blommaert, Jan / Kelly-Holmes, Helen / Lane, Pia / Leppänen, Sirpa / Moriarty, Máiréad / Pietikäinen, Sari / Piirainen-Marsh, Arja (2009): Media, multilingualism and language policing: an introduction, Language Policy 8, S. 203-207. Online unter: <https://doi.org/10.1007/s10993-009-9138-7>
- Bonfadelli, Heinz / Moser, Heinz (Hrsg.) (2007): Medien und Migration. Europa als multikultureller Raum? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brodnig, Ingrid (2016): Hass im Netz. Was wir gegen Hetze, Mobbing und Lügen tun können. Wien: Brandstätter Verlag.
- Busch, Brigitta / Busch, Thomas (2012): A speaker-centred approach to linguistic rights. Language as a transversal matter in the European Framework Convention for the Protection of National Minorities. In: Delas, Olivier / Leuprecht, Michaela (Hrsg.): Liber Amicorum Peter Leuprecht. Brüssel: Bruylant, S. 161-181. Online unter: http://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/Busch2012_Speaker-centred_Approach_to_Linguistic_Rights.pdf
- Busch, Brigitta / Krzyzanowski, Micha? (2012): Media and migration: Exploring the field. In: Messer, Michi / Schroeder, Renée / Wodak, Ruth (Hrsg.): Migrations: Interdisciplinary Perspectives. Wien: Springer, S. 277-283.
- Busch, Brigitta / Peissl, Helmut (2003): Sprachenvielfalt im Wohnzimmer. Sprachenpolitik und Medien. In: Vetter, Eva / de Cillia, Rudolf (Hrsg.): Sprachenpolitik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 181-195.
- Busch, Brigitta / Pfisterer, Petra (2011): Interaction and the media. In: Wodak, Ruth / Johnstone, Barbara / Kerswill, Paul (Hrsg.): The Sage Handbook of Sociolinguistics. London: Sage, S. 428-442. Online unter: https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/Busch_Pfisterer_2010_Interaction.pdf
- Busch, Brigitta (2003): Medien und Mehrsprachigkeit - Freiraum freies Radio. In: James, Allan (Hrsg.): Vielerlei Zungen. Mehrsprachigkeit + Spracherwerb + Pädagogik + Psychologie + Literatur + Medien. Klagenfurt: Drava, S. 224-251. Online unter: https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/med_mehr.pdf
- Busch, Brigitta (2004): Sprachen im Disput. Medien und Öffentlichkeit in multilingualen Gesellschaften. Klagenfurt: Drava. Online unter: https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/sprachen_disput.pdf
- Busch, Brigitta (2006a): Freie Radios in urbanen Räumen: vom Multilingualismus zur Heteroglossie. In: Steinert, Fiona / Peissl, Helmut / Weiss, Katja (Hrsg.): Wer spricht. Interkulturelle Arbeit und Mehrsprachigkeit im Kontext Freier Medien. Klagenfurt: Drava, S. 51-55. Online unter: https://www.commit.at/fileadmin/Materialien/babelingo_wer_spricht_fertig.pdf
- Busch, Brigitta (2006b): Changing media spaces: The transformative power of heteroglossic practices. In: Mar-Molinero, Clare / Stevenson, Patrick (Hrsg.): Language ideologies, policies and practices: language and the future of Europe. New York: Palgrave Macmillan, S. 206-220.

- Busch, Brigitta (2012):** Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig. Klagenfurt/Celovec: Drava. Online unter: https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/Busch_Sprachliches_Repertoire.pdf
- Busch, Brigitta (2017):** Mehrsprachigkeit. 2. Aufl. Wien: UTB/Facultas.
- Butler, Judith (2006):** Hass spricht. Zur Politik des Performativen. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Cammaerts, Bart / Carpentier, Nico (Hrsg.) (2007):** Reclaiming the Media. Communication Rights and Democratic Media Roles. Bristol: Intellect.
- Carpentier, Nico (2011):** Media and Participation. a site of ideological and democratic struggle, Bristol: Intellect.
- Christl, Wolfie (2017a):** Corporate Surveillance in Everyday Life. How Companies Collect, Combine, Analyze, Trade, and Use Personal Data on Billions. Report. Wien: Cracked Labs. Online unter: http://crackedlabs.org/dl/CrackedLabs_Christl_CorporateSurveillance.pdf
- Christl, Wolfie (2017b):** How Companies Use Personal Data Against People. Working paper. Wien: Cracked Labs. Online unter: http://crackedlabs.org/dl/CrackedLabs_Christl_DataAgainstPeople.pdf
- COMMIT (2018):** Spaces of Inclusion - An explorative study on needs of refugees and migrants in the domain of media communication and on responses by community media. Council of Europe report DGI(2018)01. Council of Europe. Strassbourg. Online unter: <https://rm.coe.int/dgi-2018-01-spaces-of-inclusion/168078c4b4>
- Coyer, Kate et al. (Hrsg.) (2007):** The Alternative Media Handbook, London: Taylor and Francis.
- Cvetkovi?, Irena (2010):** Media Literacy: Contribution of Irish Community Radio, Diplomarbeit am Dublin Inst. of Technology.
- Day, Rosemary (2009):** Community Radio in Ireland. Participation and Multi-Flows of Communication. New York: Hampton Press.
- De Abreu, Belinha / Mihailidis, Paul / Lee, Alice Y.L. / Melki, Jad / McDougall, Julian (Hrsg.) (2017):** International Handbook of Media Literacy Education. New York: Routledge.
- Decke-Cornill, Helene / Ku?ster, Lutz (2015):** Fremdsprachendidaktik: eine Einführung. 3. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Dorer, Johanna (2004):** Another Communication is Possible - Triales Rundfunksystem und die Geschichte der Freien Radios in Österreich. In: Medien & Zeit 3/2004. Wien, S. 4-15.
- Europäische Kommission (2017):** Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union. Standard Eurobarometer 88. Nationaler Bericht Österreich. Online unter: <http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/ResultDoc/download/DocumentKy/82075>
- Europäisches Parlament (2006):** Empfehlung 2006/962/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. Amtsblatt der Europäischen Union L 394 vom 30.12.2006. Online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/euint/eubildung_abb2010/schluesselkompetenzen2_17455.pdf?68yv1r
- Europäisches Parlament (2008a):** Resolution on Community Media in Europe. adopted the 25th of September 2008. Online unter: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&reference=P6-TA-2008-0456&language=EN&ring=A6-2008-0263>
- Europäisches Parlament (2008b):** Resolution on Concentration and pluralism in the Media in the European Union. adopted the 25th of September 2008. Online unter: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0459+0+DOC+XML+V0//EN>
- Europäisches Parlament (2008c):** Media literacy in a digital world. adopted the 16th of December 2008. Online unter: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0598+0+DOC+XML+V0//EN>
- Europarat (1992):** Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. SEV 148. Straßburg: Council of Europe. Online unter: <https://rm.coe.int/168007c089>
- Europarat (1995):** Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten. SEV 157. Straßburg: Council of Europe. Online unter: <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/090000168007cdc3>
- Europarat (2009):** Declaration of the Committee of Ministers on the role of community media in promoting social cohesion and intercultural dialogue. Strassbourg. Online unter: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1409919>
- Europarat (2018a):** Recommendation CM/Rec(2018)1 of the Committee of Ministers to member States on media pluralism and transparency of media ownership. Online unter: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=0900001680790e13
- Europarat (2018b):** Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. 2018/0008 (NLE). Online unter: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CONSIL:ST_9009_2018_INIT&from=EN
- Fairchild, Charles (2010):** Social Solidarity and Constituency Relationships in Community Radio. In: Howley, Kevin (Hrsg.) Understanding Community Media. Los Angeles: Sage Publications. S. 23 -31.
- Faistauer, Renate (2013):** Der Fernsehsprachkurs ‚Mein Almanca‘. Anmerkungen zu einem ‚anderen‘ methodisch-didaktischen ‚Konzept‘. In: ÖDaF Mitteilungen 1/2013, S. 114-131.
- Ferguson, Robert (2008):** Re-cognising the political in the pedagogy of media education: the carnival is over. In: Moser, Heinz / Sesink, Werner / Meister, Dorothee M. / Hipfl, Brigitte / Hug, Theo (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 7. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 117-129.
- Forde, Susan / Foxwell, Kerrie / Meadows, Michael (2010):** Developing Dialogues. Indigenous & Ethnic Community Broadcasting in Australia. Bristol: Intellect.
- Freire, Paolo (1971/1991):** Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart: Rowohlt.
- Fuchs, Christian (2016):** Die sozialen Netzwerke sind die größten Werbeagenturen. In: Leben und Arbeit in digitalisierten Zeiten. Falter Nr. 27a/16. S. 28 - 33. https://www.arbeiterkammer.at/service/studien/wirtschaftundpolitik/falterbeilagen/Leben_und_Arbeit_in_digitalisierten_Zeiten.html
- Gaynor, Niamh / O'Brien, Anne (2010):** Drivers of Change? Community Radio in Ireland. Projektbericht. Online unter: <http://doras.dcu.ie/16219/>
- Giroux, Henry / McLaren, Peter (1995):** Radical pedagogy as cultural politics. Beyond the discourse of critique ant anti-utopianism. In: McLaren, Peter. Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional Politics in Postmodern Era. London. Routledge.
- Gordon, Jane (Hrsg.) (2012):** Community Radio in the Twenty-First Century. Bern: Peter Lang.
- Gouma, Assimina (2017):** Migrantische Mehrsprachigkeit und die Krise der Harmonie - Linguizismus und emanzipative Strategien in einem Sprachen- und Medienprojekt. Dissertation. Universität Wien
- Hallet, Wolfgang (2013):** Handbuch Fremdsprachendidaktik. 2. Aufl. Seelze-Velber: Klett.

- Handke Amina / Eppensteiner, Barbara (2006):** Fernsehen, Neuland für Mehrsprachigkeit. In: Steinert, Fiona / Peissl, Helmut / Weiss, Katja (Hrsg.): Wer spricht. Interkulturelle Arbeit und Mehrsprachigkeit im Kontext Freier Medien. Klagenfurt: Drava, S. 45-51. Online unter: https://www.commit.at/fileadmin/Materialien/babelingo_wer_spricht_fertig.pdf
- Hargreaves, Alec G. (2001):** Kein monokulturelles Menü: Medienrezeption in Frankreich und Deutschland. In: Busch, Brigitta / Hipfl, Brigitte / Robins, Kevin (Hrsg.): Bewegte Identitäten: Medien in transkulturellen Kontexten. Klagenfurt: Drava, S. 128-145.
- Hasebrink, Uwe (2014):** Medienrepertoires: Ein analytischer Rahmen zur Untersuchung des ‚Nebeneinander‘ verschiedener Medien“. In: Kleinen-von Königslöw, Katharina / Förster, Kati (Hrsg.): Medienkonvergenz und Medienkomplementarität aus Rezeptions- und Wirkungsperspektive. Baden-Baden: Nomos, S. 15-36.
- Hasebrink, Uwe / Domeyer, Hanna (2010):** Zum Wandel von Informationsrepertoires in konvergierenden Medienumgebungen. In: Hartmann, Maren / Hepp, Andreas (Hrsg.): Die Mediatisierung der Alltagswelt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 49-64.
- Hasebrink, Uwe / Schmidt, Jan-Hinrik (2013):** Medienübergreifende Informationsrepertoires. Zur Rolle der Mediengattungen und einzelner Angebote für Information und Meinungsbildung. In: Media Perspektiven 1/2013, S. 2-12. Online unter: http://www.ard-werbung.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/pdf/2013/01-2013_Hasebrink_Schmidt.pdf
- Hepp, Andreas / Bozdog, Cigdem / Sund, Laura (2011):** Mediale Migranten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hepp, Andreas (2011):** Medienkultur. Die Kultur mediatisierter Welten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften,
- Howley, Kevin (2005):** Community Media. People, Places and Communication Technologies, Cambridge: Cambridge University Press.
- Howley, Kevin (Hg.) (2010):** Understanding Community Media, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Jung, Udo O. H. (2003):** Fremdsprachenlernen gesteuert durch Massenmedien. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl. Tübingen: Francke, S. 192-195.
- Karmasin, Matthias (2016):** Die Mediatisierung der Gesellschaft und ihre Paradoxien. Wien: facultas.
- Kastner, Monika (2013/2016):** Alphabetisierung und Basisbildung für Erwachsene. Dossier auf erwachsenenbildung.at Online unter: <https://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/>
- KEA (2007):** The State of Community Media in the European Union. A study requested by the European Parliaments Committee on Culture and Education. IP/B/CULT/FWC/2006-169/Lot03/C01 27/09/2007. Online unter: [http://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document.html?reference=IPOL-CULT_ET\(2007\)408943](http://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document.html?reference=IPOL-CULT_ET(2007)408943)
- Kellner, Douglas (2005):** Neue Medien und neue Kompetenzen. Zur Bedeutung von Bildung im 21. Jahrhundert. In: Winter Rainer (Hrsg.): Medienkultur, Kritik und Demokratie. Der Douglas Kellner Reader. Köln, S. 264-295.
- Kellner, Douglas / Share, Jeff (2007):** Critical Media Literacy, Democracy and the Reconstruction of Education. In: Macedo, Donaldo / Steinberg, Shirley R. (Hrsg.): Media literacy, a reader. New York: Peter Lang Publishing, S. 3-23.
- Kelly-Holmes, Helen / Milani, Tommaso M. (Hrsg.) (2013):** Thematising Multilingualism in the Media. Amsterdam: Benjamins.
- Klemperer, Viktor (2010):** LTI. Notizbuch eines Philologen. Stuttgart: Reclam
- Krotz, Friedrich (2015):** Mediatisierung. In: Hepp, Andreas / Krotz, Friedrich / Lingenberg, Swantje / Wimmer, Jeffrey (Hrsg.): Handbuch Cultural Studies und Medienanalyse. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 439 - 451.
- Krotz, Friedrich (2009):** Stuart Hall: Encoding/Decoding und Identitäten. In: Hepp, Andreas / Krotz, Friedrich / Thomas, Tanja (Hrsg.): Schlüsselwerke der Cultural Studies. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 210-223.
- Lange, Yasa (Hrsg.) (2009):** LivingTogether. A handbook on Council of Europe standards on media's contribution to social cohesion, intercultural dialogue, understanding, tolerance and democratic participation. Strasbourg: Council of Europe. Online unter: <https://rm.coe.int/1680483533>
- Lees, Caroline (2018):** Fake news: the global silencer: The term has become a useful weapon in the dictator's toolkit against the media. Just look at the Philippines. In: Index on Censorship 47(1) April 2018, S. 88-91.
- Lema Blanco, Isabel / Meda Gonzáles, Miriam (2016):** Linguistic diversity and communication rights: the role of community media in the promotion of regional or minority languages in Europe. Radio, Sound & Society Journal 1/1, S. 26-41. Online unter: [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/18410/Lema%20Blanco,%20I.%20&%20Meda%20Gonz%C3%A1lez,%20M.%20\(2016\).%20Linguistic%20diversity%20and%20Communication.pdf?sequence=3](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/18410/Lema%20Blanco,%20I.%20&%20Meda%20Gonz%C3%A1lez,%20M.%20(2016).%20Linguistic%20diversity%20and%20Communication.pdf?sequence=3)
- Lewis, Peter M. (2008):** Promoting social cohesion. The role of community media. report prepared for the Council of Europe's MC-S-MD group. Strassbourg: Council of Europe. Online unter: <https://rm.coe.int/1680483b32>
- Lewis, Peter M. / Jones, Susan (Hrsg.) (2006):** From the Margins to the Cutting Edge. Community Media and Empowerment. New York: Hampton Press.
- Manchester, Helen (2008):** Learning through engagement in community media design. Thesis submitted to the University of Manchester for the degree of Doctor of Philosophy in the Faculty of Humanities.
- Manchester, Helen (2013):** More than yacking away. A review of youth learning opportunities in the community radio sector, Radio Regen: Manchester. Online unter: <http://bit.ly/yackingaway>
- Masterman, Len (1985):** Teaching the Media. New York: Routledge.
- Matouschek, Bernd (1999):** Böse Worte? Sprache und Diskriminierung. Klagenfurt: Drava Verlag.
- Meyer, Robinson (2018):** The Grim Conclusions of the Largest-Ever Study of Fake News. In: The Atlantic, 08.03.2018. Online unter: <https://www.theatlantic.com/technology/archive/2018/03/largest-study-ever-fake-news-mit-twitter/555104/>
- Meyer-Drawe, Käte (2008):** Lernen als pädagogischer Grundbegriff. In: Mertens, Gerhard / Frost, Ursula / Böhm, Winfried / Ladenthin, Volker (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, S. 391-402.
- Moser, Heinz (2000):** Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. Opladen: Leske und Budrich.
- Moser, Heinz (2006):** Interkulturelle Medienbildung. In: Hugger, Kai-Uwe und Dagmar Hoffmann (Hg.). Medienbildung in der Migrationsgesellschaft. Beiträge zur medienpädagogischen Theorie und Praxis, Schriften der Medienpädagogik 39. Bielefeld: GMK.
- Müller, Daniel (2005):** Die Mediennutzung der ethnischen Minderheiten. In: Geißler, Rainer / Pöttker, Horst (Hrsg.): Massenmedien und die Integration ethnischer Minderheiten in Deutschland. Problemaufriss - Forschungsstand - Bibliographie. Bielefeld: transcript Verlag, S. 359-387.
- Neuberger, Christoph (2017):** Erwartungen der Gesellschaft an das Internet und ihre Erfüllung. In: MedienJournal 41/2, S. 45-60. Online unter: <https://doi.org/10.24989/medienjournal.v41i2.1470>
- New London group (1996):** A pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures. In: Harvard Educational Review, 66(1), S. 60-92.

- Overwien, Bernd (2013):** Informelles Lernen - ein Begriff aus dem internationalen Kontext etabliert sich in Deutschland. In: Hornberg, Sabine / Richter, Claudia / Rotter, Carolin (Hrsg.): Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft. Münster: Waxmann Verlag, S. 97-112.
- Pajnik, Mojca und John D.H. Downing (Hrsg.) (2008):** Alternative Media and the Politics of Resistance. Perspectives and Challenges, Ljubljana: Mirovni Institut.
- Pariser, Eli (2011):** Filter Bubble. Wie wir im Internet entmündigt werden. München: Hanser.
- Paus-Hasebrink, Ingrid (2018, im Erscheinen):** Medienkompetenz. In: Handbuch Medienökonomie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft
- Peissl, Helmut (2012):** „Alternative Medien - Community Medien“, in: Otfried Jarren/Matthias Künzler/Manuel Puppis (Hrsg.): Medienwandel und Medienkrise? Folgen für Medienstrukturen und ihre Erforschung. Nomos: Baden-Baden, S. 115-126.
- Peissl, Helmut / Pfisterer, Petra / Purkarthofer, Judith / Busch, Brigitta (2010):** Mehrsprachig und lokal. Nichtkommerzieller Rundfunk und Public Value in Österreich. Schriftenreihe der Rundfunk und Telekom Regulierungs-GmbH. Band 4/2010. Wien: RTR. Online unter: https://www.rtr.at/de/inf/SchriftenreiheNr42010/26969_Band4-2010.pdf
- Peissl, Helmut / Lauggas, Meike (2016):** „Ich lerne mit jeder Sendung!“. Bildungsleistungen und Beiträge zum lebensbegleitenden Lernen des nichtkommerziellen Rundfunks in Österreich. Schriftenreihe der Rundfunk und Telekom Regulierungs-GmbH. Band 2/2016. Wien: RTR. Online unter: <https://www.rtr.at/de/inf/SchriftenreiheNr22016/Band2-2016.pdf>
- Peissl, Helmut / Tremetzberger, Otto (2008):** Community Medien in Europa. Rechtliche und wirtschaftliche Rahmenbedingungen des dritten Rundfunksektors in 5 Ländern. In: RTR (Hrsg.): Nichtkommerzieller Rundfunk in Österreich und Europa. Schriftenreihe der Rundfunk und Telekom Regulierungs-GmbH. Band 3/2008. Wien: RTR, S. 115-258. Online unter: http://www.rtr.at/de/inf/SchriftenreiheNr32008/25161_Band3-2008.pdf
- Pelillo-Hestermeyer, Giullia (2015):** Mehrsprachiger und lokaler Radiojournalismus: Ein interdisziplinärer Ansatz zur Förderung von Medien- und Sprachkompetenzen. In: Witzigmann, Stéfanie / Rymarczyk, Jutta (Hrsg.): Mehrsprachigkeit als Chance. Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 273-285.
- Peuschel, Kristina (2007):** Kommunikation und Teilhabe: Wie Deutschlernende in Radio- und podcast-Projekten zu medial präsenten Sprachnutzenden werden. In: Deutsch als Zweitsprache 2/2007, S. 33-41.
- Pörksen, Bernhard (2018):** Die große Gereiztheit. Wege aus der kollektiven Erregung. Hanser Verlag: München.
- Pumhösel, Alois (2018):** Geisteswissenschaften und digitale Technologien sind kein Gegensatz. Interview mit Jennifer Edmond. In: Der Standard, 02.02.2018. Online unter: <https://derstandard.at/2000073402537/Geisteswissenschaften-und-digitale-Technologien-sind-kein-Gegensatz>
- Purkarthofer, Judith (2013):** Lokal, global und mehrsprachig? Sprachenpolitik und Medien. In: Vetter, Eva / de Cillia, Rudolf (Hrsg.): Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011. Wien: Peter Lang, S. 242-256.
- Purkarthofer, Judith / Pfisterer, Petra / Busch, Brigitta (2008):** 10 Jahre Freies Radio in Österreich. Offener Zugang, Meinungsvielfalt und soziale Kohäsion - Eine explorative Studie. In: RTR (Hrsg.): Nichtkommerzieller Rundfunk in Österreich und Europa., Schriftenreihe der Rundfunk und Telekom Regulierungs-GmbH. Band 3/2008. Wien: RTR, S. 11-114. Online unter: http://www.rtr.at/de/inf/SchriftenreiheNr32008/25161_Band3-2008.pdf
- Radio B138 (2017):** Wirkungsradios - Freie Radios im ländlichen Raum. Online unter: <http://www.radiob138.at/index.php/projekte/abgeschlossen/item/502-studie-der-beitrag-von-nicht-kommerziellem-rundfunk-auf-die-regionalentwicklung-im-laendlichen-raum>
- Rennie, Ellie (2006):** Community Media, a global introduction. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Rodriguez, Clemencia (2001):** Fissures in the Mediascape. New York: Hampton Press.
- Rodriguez, Clemencia (2011):** Citizens' Media against armed conflict. Disrupting violence in Colombia. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rüschhoff, Bernd (2005):** Computer, Internet und Sprachenlernen im Spiegel der Zeit: CALL & TELL gestern, heute, morgen. In: Neue Beiträge der Germanistik 4/4, S. 101-119.
- Sailer-Wlasits, Paul (2016):** Minimale Moral. Streitschrift zu Politik, Gesellschaft und Sprache. Wien: New Academic Press.
- Sedlaczek, Andrea / Purkarthofer, Judith / Peissl, Helmut (2016):** Lust auf Sprachen. Handreichung für SendungsmacherInnen im Nichtkommerziellen Rundfunk. 2. erweiterte Aufl. COMMIT - Community Medien Institut für Weiterbildung, Forschung und Beratung. Online unter: https://www.commit.at/fileadmin/Materialien/Handreichung_Lust_auf_Sprachen_COMMIT_2016.pdf
- Silverstone, Roger (2008):** Mediapolis. Die Moral der Massenmedien. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Sponholz, Liriam (2017):** Was ist neu an Fake News? Blog. In: Der Standard, 30.05.2017. Online unter: <https://derstandard.at/2000058356177/Was-ist-neu-an-Fake-News>
- Stark, Birgit / Magin, Melanie / Jürgens, Pascal (2017):** Ganz meine Meinung? Informationsintermediäre und Meinungsbildung - Eine Mehrmethodenstudie am Beispiel von Facebook. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM). Online unter: <https://www.medienanstalt-nrw.de/index.php?id=53662>
- Steinert, Fiona / Peissl, Helmut / Weiss, Katja (Hrsg.) (2006):** Wer spricht. Interkulturelle Arbeit und Mehrsprachigkeit im Kontext Freier Medien. Klagenfurt: Drava. Online unter: https://www.commit.at/fileadmin/Materialien/babelingo_wer_spricht_fertig.pdf
- Treml, Alfred K. und Nicole Becker (2010):** Lernen. In: Krüger, Heinz-Hermann und Werner Helsper (Hrsg.), Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Opladen-Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 103-114.
- UNESCO (2013):** Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2018):** World Trends in Freedom of Expression and Media Development. Global Report 2017/2018. Online unter: <https://en.unesco.org/world-media-trends-2017>
- United Nations (2010):** Report of the Special Rapporteur on the promotion and protection of the right to freedom of opinion and expression, Mr. Frank La Rue. United Nations General Assembly, 20th April 2010. Online unter: <http://daccess-ods.un.org/access.nsf/Get?Open&DS=A/HRC/14/23&Lang=E>
- Vater, Stefan / Kellner, Wolfgang / Jütte, Wolfgang (Hrsg.) (2011):** Erwachsenenbildung und Sozialkapital. Münster: Lit Verlag.
- Verständig, Dan / Klein Alexandra / Iske, Stefan (2016):** Zero-Level-Digital-Divide: Neues Netz und neue Ungleichheiten. In: Si:So. Analysen - Berichte - Kontroversen 21/1, S. 50-55. Online unter: http://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2017/1197/pdf/Verstaendig_Klein_Iske_Zero_Level_Digital_Divide.pdf

- Wagner, Ulrike (2011): Medienhandeln, Medienkonvergenz und Sozialisation. Betrachtungen zur Identitätsentwicklung von Heranwachsenden in Zeiten der Medienkonvergenz. In: tv diskurs 15/3, S. 64-69. Online unter: https://fsf.de/data/hefte/ausgabe/57/wagner064_tvd57.pdf
- Watters, Niall (2003): Community Radio in Ireland. Its Contribution to Community Development. A Report for the Community Radio Forum. Dublin.
- Wardle, Claire (2017): Fake News - Es ist kompliziert. In: First Draft. Online unter: <https://de.firstdraftnews.org/fake-news-es-ist-kompliziert/>
- Warschauer, Mark (2003): Technology and Social Inclusion. Rethinking the Digital Divide. MIT Press: Cambridge.
- Watters, Niall (2003): Community Radio in Ireland. Its Contribution to Community Development. A Report for the Community Radio Forum.
- Welke, Tina (2013): Der Fernsehsprachkurs ‚Mein Almanca‘ - eine mehrdimensionale Herausforderung. In: ÖDaF Mitteilungen 1/2013, S. 96-113.
- Winter, Rainer (2004): Cultural Studies und Kritische Pädagogik, In: MedienPädagogik 2/03. OnlineJournal <http://www.medienpaed.com/03-2/winter03-2.pdf>
- Winter, Rainer (2006): Kultur, Reflexivität und das Projekt einer kritischen Pädagogik. In: Mecheril, Paul und Monika Witsch (Hg.): Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen, Bielefeld: transcript Verlag, S. 21-50.
- Winter, Mirjam (2012): WIR machen, was WIR hören wollen! Wie Salzburger Kids und Teens auf der Radiofabrik on Air gehen. In: akzente Salzburg/IMB/Friedensbüro Salzburg (Hrsg.): Impulse. Handbuch für Jugendarbeit. Band 2. Salzburg: akzente, S. 84-88.
- Zimmer, Daniela (2017): Big Data und Verbraucherschutz. AK Policy Paper. Online unter: https://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/studien/digitalerwandel/AK_Policy_Paper_Nr.8_Big_Data.pdf
- Zürcher, Reinhard (2007): Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte. In: Materialien zur Erwachsenenbildung 2/2007. Online unter: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/nr2_2007_informelles_lernen.pdf

Weiterführende Links

Konzepte zur Medienanalyse

NAMLE - key questions to ask when analyzing media messages: <https://namle.net/>

Suchmaschinen als Alternative zu Google:

StartPage: <https://www.startpage.com/deu/>

DuckDuckGo: <https://duckduckgo.com/>

Hate Speech

[Grünbuch Digitale Courage](#) (incl. strafrechtlicher Hinweise!)

[„Geh sterben“. Umgang mit Hate Speech und Kommentaren im Internet](#)

[BRICKS - Building Respect on the Internet by Combating Hate Speech](#)

[Bookmarks. Bekämpfung von Hate Speech im Internet durch Menschenrechtsbildung](#)

[Dossier der Bundeszentrale für politische Bildung zum Thema „Hate Speech“](#)

UNESCO (2015): [Countering online hate speech](#)

Article 19: [Responding to ‚hate speech‘ with positive measures: A case study from six EU countries](#)

„Fake News“ - Überprüfung von Informationen

Mimikama: <https://www.mimikama.at/>

Kobuk: <https://www.kobuk.at/>

Browserspiel: „Fake it to make it“: <http://www.fakeittomakeit.de/>

Big Data, Überwachung und kommerzielle Verwertung von Daten

Albrecht, Jan Phillip (Hrsg.) (2017): [Datenschutz im digitalen Zeitalter](#)

Klicksafe (Hrsg.) (2017): [Ich bin öffentlich ganz privat. Datenschutz und Persönlichkeitsrechte im Web. Materialien für den Unterricht.](#) Ludwigshafen: Landeszentrale für Medien und Kommunikation.

Rothmann, Robert / Sterbik-Lamina, Jaro / Peissl, Walter / ?as, Johann (2012): [Aktuelle Fragen der Geodaten-Nutzung auf mobilen Geräten - Endbericht](#). Bericht-Nr. ITA-PB A63; Wien: Institut für Technikfolgen-Abschätzung (ITA), im Auftrag der Österreichischen Bundesarbeitskammer

Christl, Wolfie / Spiekermann, Sarah (2016): Networks of Control. A Report on Corporate Surveillance, Digital Tracking, Big Data & Privacy. Wien: facultas. Online unter: <http://crackedlabs.org/en/networksofcontrol>

ÖGB-Glossar der Digitalisierung

Initiativen, die BürgerInnen beim bewussten Umgang mit Daten helfen und aktuelle Entwicklungen kritisch reflektieren: [digitalcourage](#) in Deutschland und [epicenter.works](#) in Österreich

Digitale Kluft - Digital Divide

Zero Level Digital Divide. Neues Netz und neue Ungleichheiten





Foto: K. K.

Mag. Helmut Peissl

hp@commit.at
<http://www.commit.at>
+43 (0)650 4948773

Helmut Peissl studierte Medien- und Kommunikationswissenschaft an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik und imitierte 2010 den Verein COMMIT - Community Medien Institut für Weiterbildung Forschung und Beratung, für den er seither als Geschäftsführer verantwortlich ist. Er leitete die Studienprojekte „Nichtkommerzieller Rundfunk in Österreich und Europa“ sowie „Mehrsprachig und lokal - Nichtkommerzieller Rundfunk und Public Value in Österreich“ für die Rundfunk- und Telekomregulierungsbehörde RTR. Gemeinsam mit Dr.in Meike Lauggas veröffentlichte er die Studie „Ich lerne mit jeder Sendung“. Bildungsleistungen und Beiträge zum lebensbegleitenden Lernen des nicht-kommerziellen Rundfunks in Österreich. Er berät Begleitforschungsprojekte im Feld Community Medien und Erwachsenenbildung und ist als Beobachter und Experte bei der Abteilung Medien und Internet des Europarates im Rahmen des Community Media Forum Europe (CMFE) aktiv.



Foto: K. K.

Mag.ª Andrea Sedlacek

as@commit.at
<http://www.commit.at>

Andrea Sedlacek ist angewandte Sprachwissenschaftlerin. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Diskursanalyse, Medien, Mehrsprachigkeit und Multimodalität. Aktuell schreibt sie ihre Dissertation am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien zu Mediendiskursen über Klimawandel. Daneben arbeitet sie seit 2012 bei COMMIT - Community Medien Institut für Weiterbildung, Forschung und Beratung in Projekten im Bereich der Erwachsenenbildung mit (ESPRIS, Sprachraum Salzkammergut). Im Zentrum steht dabei das Interesse dafür, wie in den Medien sowie durch aktives Medienhandeln zu einer Bewusstseinsbildung für Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft und zum Sprachenlernen beigetragen werden kann.





Foto: K. K.

Mag.^a Barbara Eppensteiner

be@commit.at
<http://www.commit.at>

Barbara Eppensteiner ist anerkannte Expertin für Community Medien, partizipativen Journalismus und Medienkultur. Nach dem Studium der Bildungswissenschaften und Medienkommunikation an den Universitäten in Klagenfurt, Wien und London arbeitete sie viele Jahre als Leiterin des Medienzentrums von wienXtra. Ab 2005 war sie als Programmintendantin maßgeblich an der Konzeption und dem Aufbau des Wiener Community Fernsehsenders Okto beteiligt, bei dem sie bis heute tätig ist. Sie ist Mitglied der Jugendmedienkommission des Bildungsministeriums und ehrenamtliches Vorstandsmitglied bei COMMIT (Community Medien Institut für Weiterbildung, Forschung und Beratung) und fjum (Forum Journalismus und Medien). In den Jahren 2013 bis 2017 wirkte sie als Qualitätsbeirätin an der Weiterentwicklung des Instituts für Journalismus und Medienmanagement der FH Wien mit. Regelmäßig publiziert sie in der kupf Zeitung, wo sie seit 2017 die Kommunikationskolumne „medial“ betreut.



Foto: K. K.

Carla Stenitzer, MA

c.stenitzer@radiofabrik.at
<http://www.radiofabrik.at>

Carla Stenitzer studierte Kommunikationswissenschaft und Angewandte Informatik an der Universität Salzburg, engagiert sich seit 2009 im Bereich der Freien Medien und leitet derzeit den gesamten Ausbildungsbetrieb des Freien Radios Radiofabrik und des Community TVs FS1 in Salzburg. Ihr technisches Interesse sowie die Freude an kreativer Auseinandersetzung bringt sie in die Medienarbeit und in die Gestaltung von Workshops ein. Die Vermittlung kritischer Medienkompetenz quer durch alle Altersgruppen - von der 6-jährigen Schülerin bis zum 70-jährigen Pensionisten - liegt ihr dabei besonders am Herzen.



Impressum/Offenlegung



Dossier erwachsenenbildung.at

Die Themenreihe mit fundierten Hintergrundinformationen

Gefördert aus Mitteln des BMBWF

Online: <https://erwachsenenbildung.at/themen>

ISBN: 978-3-9504562-1-9

Projekttträger



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L, A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Medieninhaber und Herausgeber



Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und
Forschung, Minoritenplatz 5, A-1014 Wien

AutorInnen

Mag. Helmut Peissl, Mag.^a Andrea Sedlaczek,

Mag.^a Barbara Eppensteiner (COMMIT)

Carla Stenitzer, MA (Radiofabrik)

Online-Redaktion

Karin Kulmer, MSc MA (Verein CONEDU)

Satz und Design

Design Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

angepasst von DIⁱⁿ Martina Süssmayer (Verein CONEDU)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

<https://erwachsenenbildung.at> ist das Portal für Lehren und Lernen Erwachsener des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. In der Rubrik „Themen“ beschreiben ausgewiesene Expertinnen und Experten anhand umfangreicher Dossiers aktuelle Themen der Erwachsenen- und Weiterbildung. Ziel eines jeden Dossiers ist es, zu einem bildungspolitisch, wissenschaftlich und/oder didaktisch relevanten Themenkreis einen Überblick zu geben, fundierte Hintergrundinformationen aufzubereiten, den Diskurs abzubilden und mit zahlreichen Links und Hin-

weisen eine weiterführende Recherche zu ermöglichen. Die Dossiers richten sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, insbesondere an Studierende und BerufseinsteigerInnen. Parallel zur Website erscheinen diese Ausarbeitungen auch für den Druck oder elektronische Lesegeräte aufbereitet in der Reihe „Dossier erwachsenenbildung.at“. Alle Publikationsformate sind unter <https://erwachsenenbildung.at/themen> kostenlos verfügbar.

Urheberrecht und Lizenzierung

Dieses „Dossier erwachsenenbildung.at“ ist unter [CC BY 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) lizenziert und erschien zuerst auf <https://erwachsenenbildung.at>.

BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:



Namensnennung. Sie müssen den Namen der AutorInnen nennen. Weiters bitten wir um Angabe der Quell-URL: <https://erwachsenenbildung.at>

Ausgenommen hiervon sind grafische Elemente der MedieninhaberInnen und HerausgeberInnen, die nicht eigens für dieses Werk geschaffen wurden. Die Lizenzbedingungen sind jeweils bei den grafischen Elementen ausgewiesen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an office@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Zitierhinweis:

Text: CC BY Helmut Peissl, Andrea Sedlaczek,
Barbara Eppensteiner und Carla Stenitzer (2018), auf
<https://erwachsenenbildung.at>

Kontakt und Hersteller

<https://erwachsenenbildung.at>

p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L, A-8020 Graz
office@erwachsenenbildung.at

Medien spielen eine wichtige Rolle für Menschen aller Altersgruppen – sie dienen als Informationsquelle, als Mittel zur sozialen Interaktion und als Basis der politischen Meinungsbildung. Angesichts aktueller Phänomene wie „Fake News“, Filterblasen oder Hasspostings kommt der Förderung einer kritischen Medienkompetenz – gerade in der Erwachsenenbildung – eine wichtige Rolle zu. Das Dossier bietet einen Überblick über Konzepte und Grundlagen und beleuchtet anhand von Beispielen, wie nichtkommerzielle Community Medien die Entwicklung einer kritischen Medienkompetenz fördern.

<https://erwachsenenbildung.at> ist das Portal für Lehren und Lernen Erwachsener des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. In der Rubrik „Themen“ behandeln ausgewiesene Expertinnen und Experten in umfangreichen und fundierten Dossiers aktuelle Themen der Erwachsenenbildung – ideal, um sich einzulesen und einen Überblick zu verschaffen, mit zahlreichen Links für eine eigenständige weiterführende Auseinandersetzung. Die Dossiers richten sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, aber auch an Studierende und BerufseinsteigerInnen. Neuere Dossiers stehen zudem als Druckversion sowie als E-Book zum kostenlosen Download unter <https://erwachsenenbildung.at/themen> bereit.